

REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA MEMORIA HISTÓRICA QUE
CONSTRUYE EL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES Y FILOSOFÍA DE LA
EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA OBLIGATORIA

Nelson Javier Escobar Silva

Universidad Tecnológica de Pereira
Maestría en Educación
2017

REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA MEMORIA HISTÓRICA QUE
CONSTRUYE EL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES Y FILOSOFÍA DE LA
EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA OBLIGATORIA

Autor:
Nelson Javier Escobar Silva

Asesor:
Dr. Gustavo Alonso González Valencia

Trabajo para optar al título de Magister en educación.

Universidad Tecnológica d Pereira
Maestría en Educación

2017

NOTA DE ACEPTACIÓN

FIRMA DEL PRESIDENTE DEL JURADO

FIRMA DEL JURADO

FIRMA DEL JURADO

Pereira 23 de enero de 2017

Agradecimientos

Los más sinceros agradecimientos por el acompañamiento y respaldo recibidos en la elaboración de esta propuesta investigativa a:

Al Doctor Gustavo Alonso González Valencia, profesor de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, director de este proyecto de grado, por su constante asesoría y colaboración.

Al Colegio San José en Nombre de los Representantes legales ante la Provincia Marista de Colombia, Hermanos Carlos Alberto Rojas y Orlando Escobar, por el respaldo y apoyo incondicional.

La Universidad Tecnológica de Pereira, a la Facultad de Ciencias de la Educación, por su contribución en mi formación académica y profesional.

A mi esposa Jessica Nataly Medina Correa y a mi hija Karen Natalia Escobar Medina, por su apoyo incondicional durante todo este proceso.

Tabla de contenido

1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	1
1.1 DESCRIPCIÓN DEL ÁREA PROBLEMÁTICA	1
1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	6
2 OBJETIVOS	7
2.1 OBJETIVO GENERAL	7
2.1.1 <i>Objetivo específicos</i>	7
3 JUSTIFICACIÓN.....	8
4 ANTECEDENTES.....	10
4.1 ANTECEDENTES EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL	10
4.2 ANTECEDENTES EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO	16
4.3 ANTECEDENTES EN EL CONTEXTO NACIONAL	19
5 REFERENTE TEÓRICO	26
5.1 LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	26
5.2 LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN COLOMBIA.....	32
5.3 LA MEMORIA HISTÓRICA	36
5.4 PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.....	39
5.5 REPRESENTACIONES SOCIALES DEL PROFESORADO.....	42
6 MARCO METODOLÓGICO	46
6.1 ENFOQUE	46
MÉTODOS MIXTOS	47
6.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	47
6.3 PROPUESTA DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	50
6.3.1 <i>Estadística descriptiva</i>	50
6.3.2 <i>Análisis de contenido</i>	51
6.3.3 <i>Teoría Fundamentada</i>	52
6.4 FASES DEL TRABAJO DE CAMPO	54
6.5 CONTEXTO.....	56
6.6 LA UNIDAD DE TRABAJO DE LA INVESTIGACIÓN	57
6.6.1 <i>Población-muestra</i>	57
7 ANÁLISIS DE LOS DATOS	57
7.1 ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO	58
7.1.1 <i>Perfil de las personas</i>	59
7.1.2 <i>Años de experiencia</i>	59
7.1.3 <i>Formación de los profesores</i>	60
7.1.4 <i>Segundas formaciones (Maestrías)</i>	60
7.1.5 <i>Participación en alguna organización/asociación juvenil</i>	60
7.1.6 <i>Participación en eventos de enseñanza de las CSSS, Ciudadanía y Filosofía</i>	61
7.1.7 <i>Conoce los lineamientos y los estándares de competencias en CCSS y Filosofía</i>	61
7.1.8 <i>Finalidades de la educación básica</i>	63
7.1.9 <i>Objetivos de la enseñanza de la historia</i>	66
7.1.10 <i>Conceptos para la enseñanza de la historia</i>	67
7.1.11 <i>Objetivos de la enseñanza de las Ciencias Económicas y políticas (CEP)</i>	69
7.1.12 <i>Conceptos a enseñar en la clase de C E P</i>	71

7.1.14	Finalidades de la enseñanza de la Filosofía.....	74
7.1.15	Conceptos para la enseñanza de la Filosofía.....	75
7.1.16	Estrategias para la enseñanza de las CCSS y Filosofía.....	77
7.1.17	Análisis de los datos de las preguntas abiertas del cuestionario.....	79
7.2	ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS.....	83
7.2.1	Análisis de datos del entrevistado LR_2.....	84
7.2.2	Análisis de datos del entrevistado AM_1.....	90
7.2.3	Análisis de datos del entrevistado S_3.....	94
7.2.4	Análisis de datos del entrevistado SV_4.....	101
7.2.5	Análisis de datos del entrevistado LM_1.....	108
7.3	ANÁLISIS DE LA REVISIÓN DE DOCUMENTOS.....	115
8	CONCLUSIONES.....	125
8.1	EN RELACIÓN CON LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	125
8.1.1	Sobre las finalidades de enseñanza de las Ciencias Sociales.....	125
8.1.2	Sobre el diseño curricular.....	127
8.1.3	Sobre la memoria histórica.....	130
8.1.4	Sobre la visión institucional.....	135
8.1.5	Consideraciones sobre la metodología de la investigación.....	136
8.2	LOS APORTES DE LA INVESTIGACIÓN.....	137
8.3	SOBRE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO.....	138
9	SUGERENCIAS.....	140
9.1	PARA LA ENSEÑANZA DE LA MEMORIA HISTÓRICA.....	140
10	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	142
11	ANEXOS.....	147
11.1	ANEXO 1. CUESTIONARIO APLICADO.....	147
11.2	ANEXO 2. GUIÓN PARA LA ENTREVISTA.....	157
11.3	ANEXO 3. TRASCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA.....	157
11.4	ANEXO 4. CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	164
11.5	ANEXO 5. CATEGORÍAS DE LA ENTREVISTA A LR_2.....	165
11.6	ANEXO 6 CATEGORÍAS DE LA ENTREVISTA A AM_1.....	167
11.7	ANEXO 7 CATEGORÍAS DE LA ENTREVISTA A S_3.....	169
11.8	ANEXO 8 CODIFICACIÓN DE LA ENTREVISTA A SV_4.....	171
11.9	ANEXO 9 CODIFICACIÓN DE LA ENCUESTA A LM_1.....	172
11.10	ANEXO 10 CODIFICACIÓN DE LA REVISIÓN DOCUMENTAL.....	174

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Círculo hermenéutico gadameriano.....	46
Figura 2.	Sexo de los encuestados.....	59
Figura 3	Educación política y humanizadora.....	84
Figura 4	Fuentes para el diseño de las clases.....	86
Figura 5	Memoria histórica.....	88
Figura 6	Enseñar Geografía, Historia y Competencias Ciudadanas.....	90
Figura 7	Planear la clase de Ciencias Sociales.....	91
Figura 8	Recuperar y enseñar la Memoria histórica.....	93
Figura 9	Finalidades de la enseñanza de la Historia.....	95

Figura 10 Planear la clase de Ciencias Sociales	97
Figura 11 Memoria histórica	99
Figura 12 Finalidades de la enseñanza de la Historia.....	101
Figura 13 Planeación curricular.....	103
Figura 14 Memoria histórica	105
Figura 15 Finalidades de la enseñanza de la Filosofía	109
Figura 16 Contenidos y fuentes para la planeación de la clase	111
Figura 17 Memoria histórica	113
Figura 18 Desarrollo integral.....	116
Figura 19 Modelo pedagógico humanista	118
Figura 20 Práctica docente	119
Figura 21 Desarrollo del pensamiento.....	120
Figura 22 Enseñanza de la historia	121
Figura 23 Memoria histórica	123

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Relación de técnicas y categorías de indagación.....	47
Tabla 2. Relación de recolección y análisis de información	54
Tabla 3. Distribución por asignatura	55
Tabla 4. Docentes encuestados entre el 23 y el 28 de Agosto de 2015	55
Tabla 5. Docentes entrevistados entre el 8 y el 20 de Noviembre del 2015.....	56
Tabla 6. Datos de identificación de los encuestados	59
Tabla 7. Conocimiento de los lineamientos y estándares curriculares	62
Tabla 8. Finalidades de la educación básica.....	63
Tabla 9. Objetivos para la enseñanza de la Historia.....	66
Tabla 10. Conceptos a enseñarse en clase de Historia	68
Tabla 11. Objetivos para la enseñanza de la Historia.....	69
Tabla 12. Conceptos a enseñarse en clase de CEP	72
Tabla 13. Objetivos para la formación ciudadana	73
Tabla 14. Finalidades de la enseñanza de la Filosofía.....	74
Tabla 15. Conceptos para la enseñanza de la Filosofía	75
Tabla 16. Estrategias para la enseñanza en las CCSS y la Filosofía	77
Tabla 17. Categorías tomadas de las preguntas abiertas del cuestionario	79

Resumen

El propósito principal de esta investigación es identificar las representaciones sociales sobre la memoria histórica de los docentes en ejercicio de Ciencias Sociales y Filosofía de Educación Básica Obligatoria, para comprender sus procesos didácticos, conocer los criterios desde los que seleccionan los contenidos y caracterizar sus prácticas educativas en términos de finalidades, estrategias y objetivos de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Para esta investigación de tipo cualitativo, se emplearon los métodos mixtos tanto en la recolección como en el análisis de la información. La estadística descriptiva fue empleada en la interpretación de los datos cuantitativos provenientes del cuestionario y la teoría fundamentada basada en los procedimientos de codificación propuestos por Corbin y Strauss (1990), fue empleada para el tratamiento a los datos obtenidos con la entrevista y la revisión documental. La combinación de ambos métodos de análisis permitió la aproximación a la realidad con cierta variedad de posibilidades, no sólo por las diferentes técnicas de recolección de información empleadas, sino por las múltiples miradas y puntos de vista proporcionados por el grupo de estudio como respuesta a las preguntas planteadas, los procesos de interpretación de la información permitieron explicarla y comprenderla.

En términos generales, puede afirmarse que este tipo de trabajos hacen aportes significativos a la investigación cualitativa, al indagar por la manera como el profesorado puede configurar sus prácticas de enseñanza de la cual existen más incógnitas que certezas, pues se sabe poco de lo que ocurre al interior del aula de clase cuando el docente pone en práctica la planeación de sus clases.

Palabras clave: Representaciones sociales, memoria histórica, práctica docente, desarrollo del pensamiento y recuperación de la memoria histórica.

Abstract

The main purpose of this research is to identify the social representations of the historical memory of practicing teachers of Social Sciences and Philosophy Basic Education Compulsory to understand their learning processes, the criteria from which selected the contents and characterize their educational practices in terms of objectives, strategies and objectives of teaching and learning processes.

For this qualitative study was necessary the use of mixed methods in the analysis and interpretation of information, the application of descriptive statistics, was used in the interpretation of quantitative data applied to the study group questionnaire and grounded theory based in coding procedures proposed by Corbin and Strauss (1990), it was used to treat the data obtained with the interview, and document review.

The combination of both methods of analysis allowed the approach to reality with a certain variety of possibilities, not only by the different techniques of data collection employed, but by the multiple viewpoints and insights provided by the study group in response to questions, processes of interpretation of information allowed at the same time understand and explain. Overall it can be said that this type of work make significant qualitative research contributions, to be inquired into by the teaching practice of which there are more unknowns than certainties, because little is known of what happens inside the classroom when the teacher implements planning their classes.

Introducción

La presente investigación hace una aproximación al significado que los docentes le atribuyen a la memoria histórica y cómo se proyectan estos en aspectos centrales referidos a las prácticas de enseñanza como son las finalidades, selección de contenidos, de estrategias de enseñanza en las Ciencias Sociales y la Filosofía.

Esta investigación se llevó a cabo en una institución educativa de carácter privado de la ciudad de Armenia (Quindío), que pertenece a una comunidad religiosa de carácter internacional, de origen francés, cuya misión es educar integralmente a la niñez y la juventud desde un enfoque educativo humanista. La investigación se llevó a cabo con los docentes de Ciencias Sociales y Filosofía que ejercen en los niveles de la educación básica y media obligatoria.

Es importante mencionar que haber incluido en la investigación no sólo a los docentes de Ciencias Sociales, sino también a los docentes de Filosofía, fue muy interesante y aportó elementos significativos permitiendo contemplar otras miradas, diferentes pero complementarias, sobre las cuestiones indagadas, es decir, las representaciones de unos y otros docentes sobre la Memoria Histórica y su relación con el proceso de enseñanza aprendizaje.

Los hallazgos encontrados corroboran la pertinencia y necesidad de indagar desde un enfoque cualitativo de la investigación, lo que sucede en los procesos de enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales y humanas, cuál es el interés de los docentes, qué aspectos privilegian a la hora de seleccionar los contenidos y el tipo de educación al cual apuestan. Los datos analizados permitieron encontrar relaciones directas con los planteamientos teóricos sobre la didáctica de las ciencias sociales y la memoria histórica.

Un aspecto muy importante encontrado en el proceso de análisis de la documentación aportada por el Colegio, es la presencia de temas relacionados con la enseñanza del tiempo histórico y de la historia, pero es necesario comprender el lugar de la recuperación y desarrollo de la Memoria Histórica en la enseñanza de las ciencias sociales y humanas y, la importancia de incluirla en el desarrollo de la propuesta educativa de la Filosofía, dado el componente socio-antropológico y el desarrollo de habilidades de pensamiento como finalidad primordial de dicha asignatura.

La enseñanza de la memoria histórica debe ser un tema abordado dentro de la clase de CCSS y Filosofía de manera crítica y reflexiva, precisamente por su contribución con el desarrollo de un pensamiento social crítico y por consiguiente el ejercicio de los docentes debe contribuir con esta finalidad.

1 Planteamiento del problema

1.1 Descripción del área problemática

El papel que tiene la institución escolar en la recuperación y utilización de la Memoria Histórica a través de las prácticas de enseñanza en el área de ciencias sociales es crucial, dicho tema, debe abordarse como objeto de indagación en tanto práctica discursiva, orientada al desarrollo del pensamiento social, pues la evocación de los recuerdos y la selección de los olvidos es un proceso siempre colectivo que va muy bien con la acción socializadora del proceso educativo que tiene lugar en la escuela.

La importancia de la Memoria Histórica, la cual es al mismo tiempo memoria social, por ser compartida por la colectividad, radica en que las formas como las personas se relacionan unas con otras y como entienden el pasado, lo que recuerdan y lo que olvidan, están estrechamente ligadas a la construcción del presente y el futuro, ya que conocer el pasado ayuda a asumir el presente y a prepararse para afrontar el futuro.

Una educación problematizadora que lleve al estudiantado a preguntarse por el orden social establecido y a buscar las respuestas en el acontecer histórico contenido en los libros y en múltiples fuentes estudiadas, contribuirá con el cambio social, en este sentido, la Memoria Histórica cumple una función política primordial, es decir, debe construir y fijar las identidades grupales, así como construir la verdad identitaria de cada colectividad. Es por eso que determinar qué es lo valioso del pasado, lo que como sociedad debemos recordar y/u olvidar, no es una cuestión desprovista de relevancia para la acción socializadora de la escuela.

La apuesta de la educación, en un país como Colombia, es por la recuperación de la memoria histórica, orientada a la construcción del tejido social, rasgado por el largo conflicto

y los discursos que encubren y sesgan lo que realmente ha sucedido. Cuando se habla de memoria histórica, no se hace referencia estrictamente a procesos de almacenamiento y recuperación de información o de imágenes del pasado sistematizados o computarizados, por el contrario, este tipo de memoria implica directamente la resignificación de esa información e imágenes y la incorporación de esos recuerdos a la vida cotidiana personal y colectiva.

Existen aspectos relevantes sobre los que el sistema educativo y de manera concreta las instituciones educativas y sus profesores deben trabajar, debido a que la educación por su naturaleza social e histórica es fundamental para la construcción de una nueva sociedad.

De manera específica se puede decir con Prats (2000) que en la enseñanza de las ciencias sociales, las dificultades contextuales están ligadas, entre otros, a tres factores: “a la visión social de la historia, a la función política que, en ocasiones, pretenden los gobernantes para esta materia y por último, a la tradición y formación de los docentes” (p 75).

En cuanto a la visión social de la historia, el conocimiento histórico forma parte de la vida cultural y social. En palabras de Prats (2000) puede afirmarse lo siguiente:

existe una percepción social que identifica saber histórico con una visión erudita del conocimiento del pasado. Se trata de una visión bastante habitual. Según esta percepción, saber historia es igual a ser anticuario o albacea del recuerdo; saber historia es conocer curiosidades de otros tiempos, recordar datos que identifican un monumento o un acontecimiento, o, simplemente, recitar nombres de glorias y personajes pasados, generalmente del patrimonio propio (p. 76).

En cuanto a la utilización política de la historia, existen evidencias que reflejan la utilización de acontecimientos históricos que pretenden justificar o legitimar realidades políticas. Los gobernantes aprovechan esta visión a partir de la cual la Historia es abordada en

la escuela, precisamente por su poder para inspeccionar y organizar el orden social, para intentar configurar la conciencia de los ciudadanos intentando ofrecer una visión del pasado que sirva para fortalecer sentimientos patrióticos y conseguir adeptos para sus campañas políticas.

Este tipo de posicionamiento político desde el cual se forma a los estudiantes en las instituciones educativas, generan problemáticas serias en la manera de entender la historia y su incidencias en la construcción de lo social.

En cuanto a la tradición y formación de los docentes, es importante interesarse por saber cuál es el pensamiento del profesorado con respecto a su concepción como docente y su manera de ver y pensar lo histórico y de manera especial, conocer los criterios desde los cuales selecciona los contenidos que deben ser enseñados en la clase de historia.

Gran parte de la responsabilidad de esta situación por la que atraviesa la educación corresponde al propio currículum y a las políticas educativas, por lo cual la tradición docente del profesorado de educación secundaria está en la línea de promover una enseñanza de la historia enunciativa, poco activa y como un saber cerrado concebido por docentes y estudiantes como verdad absoluta.

Los programas educativos de historia han prestado especial atención a la enseñanza de la temporalidad dejando de lado aspectos tan importantes como es el concepto de memoria histórica, para lo cual se requiere una mayor sensibilidad como profundidad en el abordaje de los hechos memorables, precisamente por tratarse de realidades humanas y acontecimientos fundantes significativos para redimensionar la vida humana desde todas sus formas y manifestaciones.

Los programas educativos han ido de la mano de propuestas de corte tradicional las cuales pueden aportar muy pocos elementos significativos a los procesos de aprendizaje, al dedicarse sólo a la memorización de fechas y de hechos más que al desarrollo de conceptos y a la formación del pensamiento histórico crítico. Para que se pueda realizar procesos formativos adecuadamente fundamentados, debe garantizarse que los docentes de ciencias sociales cuenten con la formación pertinente a nivel pedagógico y didáctico, pues sólo así podrán acompañar verdaderos procesos de aprendizaje significativo.

Es sumamente importante no solo el posicionamiento en la práctica educativa de la memoria histórica como tema de estudio, reflexión e investigación, sino redimensionar las propuestas curriculares de ciencias sociales e innovar en las didácticas de dichas ciencias.

Parafraseando a Prats (2003), la investigación en didáctica de la historia debería centrarse, por un lado, en las aportaciones a la práctica educativa de los docentes y por el otro, en su pertinencia conceptual y metodológica. Estas ideas deben tener un lugar predominante en la investigación en didácticas de la historia, puesto que el cambio de paradigma o modelo educativo en relación con el pensamiento social, se llevará a cabo, en la medida en que se problematice el campo de acción de los docentes, el tipo de representaciones que posee el profesorado sobre la memoria histórica, así como los procesos didácticos que construya.

La investigación en torno a las representaciones sociales sobre la memoria histórica que tienen o construyen los docentes en ejercicio, aportará elementos de valor a la didáctica de las ciencias sociales para la construcción de un cuerpo teórico que permita cualificar dicho proceso.

El abordaje de la Memoria Histórica a través de una práctica educativa didácticamente pertinente puede permitir a los estudiantes obtener conocimientos directos sobre muchos aspectos de la historia reciente relevante de los lugares y de los hechos, que en muchos

momentos son traumáticos para la vida cotidiana de las personas y que a la vez permite reconstruir la memoria colectiva e histórica a partir de la cual se construye y resignifica lo social.

Las representaciones sociales de los docentes en ejercicio de Ciencias Sociales y Filosofía cobran aquí una especial relevancia, pues la consciencia que cada docente tiene de dichas representaciones le permite asumir las exigencias que la didáctica de las Ciencias Sociales le hace para su práctica de aula.

Parafraseando a González (2013), puede afirmarse que indagar acerca del pensamiento docente debería ser uno de los intereses centrales de la investigación en didácticas, pues intentar comprender dicho pensamiento corresponde a la perspectiva de que las concepciones de los profesores son una variable crucial en las decisiones curriculares. Lo más importante en el momento de dar forma a las decisiones curriculares es el sistema de criterios de los profesores o de su base conceptual, es decir, el conjunto de conocimientos que posea.

En ese mismo sentido y continuando con las ideas de González (2013), las concepciones acerca de las disciplinas y sus nociones pedagógicas, didácticas y metodológicas moldean las decisiones que toman los docentes en el momento de materializar su práctica pedagógica. Desde esta forma de pensar, se pone de manifiesto una relación simbiótica entre pensamiento y práctica docente, donde el pensamiento influye en la práctica, es decir, de acuerdo con su manera de pensar, se configurará su práctica de aula.

Siguiendo los planteamientos de González y Santisteban (2012), puede afirmarse que conocer el pensamiento de los profesores significa avanzar en la comprensión de lo que sucede en las aulas de clase, lo cual no es posible sin el conocimiento de las fuentes teóricas que fundamentan la práctica de enseñanza, es decir, los principios y las creencias que les mueven a tomar determinadas decisiones en la selección de contenidos y en el diseño de las

clases. Sólo a partir del conocimiento y la comprensión que el docente tenga de sus prácticas de aula, podrá reflexionar su práctica y por ende mejorarla.

La investigación alrededor de las representaciones sociales del profesorado tiene como objetivo alcanzar una mayor claridad de sus concepciones, acerca de diversos aspectos que intervienen en el acto educativo, que para la presente investigación están relacionados con las representaciones construidas alrededor de dos asignaturas del currículo escolar como son Ciencias Sociales y Filosofía.

1.2 Pregunta de investigación

¿Qué representaciones sociales sobre la memoria histórica tiene el profesorado de Ciencias Sociales y Filosofía en ejercicio de educación básica y media obligatoria?

2 Objetivos

2.1 Objetivo general

Comprender las representaciones sociales sobre la memoria histórica del profesorado de Ciencias Sociales y Filosofía en ejercicio de educación básica y media obligatoria.

2.1.1 Objetivo específicos

- Identificar las representaciones sociales que tienen o construyen los profesores de Ciencias Sociales y Filosofía en ejercicio sobre la memoria histórica.
- Comprender las posibles relaciones que se establecen entre las representaciones de los docentes y los diseños de las prácticas de enseñanza que sobre la memoria histórica realiza el profesorado de Ciencias Sociales y Filosofía.
- Establecer posibles relaciones entre la enseñanza de categorías de las ciencias sociales y el desarrollo del pensamiento social.
- Proponer alternativas para cualificar la formación permanente del profesorado.

3 Justificación

Abordar el tema de la Memoria Histórica desde las propuestas curriculares en la enseñanza obligatoria en asignaturas como las Ciencias Sociales y la Filosofía se va haciendo cada vez más necesario y urgente sobre todo en países como Colombia, el cual ha atravesado un extenso conflicto armado de cuyo final ya percibe al menos una luz, se considera importante el desarrollo de la Memoria Histórica, porque sólo así las generaciones presentes y las futuras podrán realizar una recuperación y utilización adecuada de dicha memoria para hacer más significativa y valedera la historia que es la que en últimas determina a los individuos y a las comunidades.

El interés de esta propuesta investigativa radica en saber aprovechar lo coyuntural del momento histórico en el que se encuentra Colombia, un proceso de negociación para el fin del conflicto armado y los múltiples conflictos asociados. Este momento histórico abre una gama de posibilidad para la elaboración de propuestas que contribuyan al desarrollo de los referentes epistemológico, antropológico, pedagógico didáctico y social, en este caso, en lo relacionado específicamente con la memoria histórica y su abordaje en las instituciones educativas.

Por lo tanto se hace necesario conocer lo que ocurre en las prácticas de enseñanza de asignaturas como son las Ciencias Sociales y la Filosofía, saber lo que piensan los docentes, e identificar los criterios desde los cuales toman decisiones en el momento de diseñar las clases y dar respuesta a las exigencias del Ministerio de Educación Nacional en cuanto a estándares básicos de competencias y lineamientos curriculares, para el diseño y desarrollo de la práctica educativa misma y las demandas sociales.

Ésta investigación es una propuesta novedosa en el contexto colombiano porque aquí, como en otros países, se sabe poco de lo que sucede al interior del aula de clase, debido a que

no existen muchas investigaciones que indaguen sobre las representaciones sociales de los docentes en ejercicio, a partir de las cuales piensen sus proyecciones como docentes reflexivos del proceso de aula.

Conocer lo que piensan los docentes es importante porque así se puede saber cuáles son las finalidades que le confieren al diseño de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y humanas. Develar sus pensamientos, permite aproximarse a los criterios desde los que realizan el diseño de sus planes de estudio y qué finalidades, conceptos y estrategias emplean en las aulas de clase.

Esta investigación indaga sobre la práctica de aula de los docentes en la enseñanza de las ciencias sociales y la filosofía y busca además, comprender las razones por las cuales eligen determinados contenidos para ser abordados y desarrollados en el aula y de manera especial, para comprender los procesos que se tejen entre el pensamiento mediado por sus representaciones sociales y el aprendizaje.

Esta investigación que indaga por lo didáctico de las Ciencias Sociales y Filosofía se orienta en dos sentidos, por un lado está lo analítico, que busca ampliar la comprensión del profesorado de sus procesos de enseñanza de las ciencias sociales y la filosofía, y por otro lado lo interpretativo donde el profesorado participa no como objeto de estudio, sino como intérprete de los fenómenos educativos que van ligados a su tarea como docente.

Para el caso de una investigación centrada en las representaciones sociales sobre memoria histórica se debería considerar las representaciones sociales y el diseño de las prácticas de enseñanza, para determinar la acción didáctica que realiza, concepción y percepción que el profesorado tienen de su trabajo, su función social y de cómo cree ser percibido por su entorno, pensamiento y acción coherencia e incoherencia de sus concepciones didácticas y sus prácticas de enseñanza relacionadas con la memoria histórica

4 Antecedentes

En este apartado se pretende ubicar el trabajo en términos investigativos, es decir, identificando las investigaciones realizadas en esta línea de indagación, se esbozará algunas conclusiones o hallazgos que muestran la pertinencia del proyecto guardando una línea cronológica, de lo más antiguo a lo más reciente, haciendo un barrido de artículos desde la escala internacional, latinoamericana y nacional.

4.1 Antecedentes en el contexto internacional

Al presentar su investigación *Conciencia histórica y enseñanza de la historia*, una mirada desde los libros de texto, la autora González (2006) afirma que:

como articulación de una visión de pasado y un proyecto de futuro, la conciencia histórica no es ajena a la escuela, se encuentra presente en los contenidos escolares y, de manera especial, en la enseñanza de la historia, donde se transmite a la vez que se construye. El saber histórico estructura y es estructurado por la conciencia histórica al tiempo que la enseñanza de la historia puede plantearse en términos de desarrollo de la percepción, interpretación y orientación histórica (p. 21).

Aunque la conciencia histórica transmitida y construida en el aula es mucho más compleja que los contenidos de los libros de texto, éstos dan cuenta de ella y permiten analizar las representaciones y competencias que promueve.

En esta investigación Gonzales (2006) utilizó una serie de criterios para el análisis y evaluación de los textos según los objetivos esenciales para el estudio de la historia propuesto por Rüsen (1997). En el análisis didáctico realizado sobre la muestra de libros escolares, se aplicó la triple matriz observando si los indicadores estaban presentes, ausentes o

parcialmente desarrollados o trabajados en los textos, para ello se revisó el cuerpo del texto, imágenes, fuentes, textos secundarios, actividades, etc. A continuación se presentará de manera general, las evidencias encontradas.

Respecto a la utilidad de los libros analizados para estimular la percepción histórica, una primera constatación es la gran cantidad de materiales gráficos incorporados, cuyo valor ilustrativo es indudable, aunque más relativa es su potencial utilización como fuentes para la percepción histórica. La mayoría de las imágenes encontradas fueron fotografías y en menor medida se incorpora material estadístico y caricaturas, con respecto a lo anterior González (2006) opina que “respecto a éstas últimas resulta crítico que se incorporen caricaturas sin herramientas metodológicas que permitan procesar y analizar fuentes tan particulares que exageran o ridiculizan los rasgos de la persona, cosa o idea con intención satírica o humorística” (p. 21).

En una investigación denominada Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: Reflexiones ante la situación española Prats (2000), hace un estudio de tipo compresivo de enfoque cualitativo con la ponderación de datos desde una perspectiva descriptiva. El investigador hace un rastreo de las investigaciones aportadas por diferentes autores entre los que se menciona a López Del Amo 1995, Fontana 1992, Trepát 1998, Jacott 1992, entre otros, donde manifiesta que

las dificultades presentadas en la enseñanza de la historia guardan relación con problemas que atañen al sistema educativo y con los procesos, actores y contenidos implicados en el desarrollo de su teoría y su práctica. La naturaleza social e histórica de la educación constituye fundamento para el estudio científico del fenómeno educativo (p. 71).

A manera de conclusiones, el autor de la investigación afirma que la historia incorpora importantes dificultades para su enseñanza; las referidas al saber social ligado a proyectos ideológicos y políticos, las dificultades contextuales y las específicas de su naturaleza como conocimiento.

Como antecedente interesante se encuentra el trabajo que realizó Audigier (2002) sobre las representaciones que los docentes tienen de la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental francesa, para obtener esta información han utilizado entrevistas y cuestionarios escritos. Como hallazgo importante el estudio permite ver las concepciones de los docentes sobre los procesos de enseñanza, a este respecto Audigier (2002) concluye que se ha otorgado un lugar importante a las concepciones que tienen los docentes del saber en general, de las disciplinas que enseñan en particular y de las maneras en que conciben la enseñanza y el aprendizaje.

Por su parte Parra (2013), al investigar la conceptualización de la historia escolar y sus implicaciones didácticas encontró que el uso de una determinada metodología era uno de los aspectos que más influía en la valoración del profesorado y del conjunto de la clase de Historia, en este sentido, la clase magistral basada en la toma de apuntes, concebida como la reproducción del saber académico, era el principal eje vertebrador de las sesiones, lo cual implicaba, para la mayoría de los estudiantes, un recuerdo negativo de la asignatura.

En su investigación, Parra (2013), se centró en la enseñanza de la Historia de España y a partir de su indagación pretendió detectar cambios y continuidades por lo que respecta a enfoques, rutinas, prácticas y finalidades socioeducativas; para ello, partió del recuerdo de 40 personas (21 mujeres y 19 hombres) que estudiaron en tercero de BUP (curso académico en el que se estudiaba Historia de España). Al indagarse las finalidades de la enseñanza de la Historia, en las respuestas de los participantes no se identificó la idea de una didáctica de la

historia crítica que dote a los estudiantes de herramientas analíticas para cuestionar el mundo que lo rodea y no reproducirlo inconscientemente.

El estudio evidenció con claridad que la representación social de la historia es una representación enmarcada dentro de una idea según la cual la escuela debe ser neutra para ser respetuosa, ello suele conducir a una educación poco reflexiva y pobre desde una perspectiva ciudadana y a una historia completamente des-problematizada y poco útil para el presente.

Continuando en esta línea argumentativa Díez (2013), en su investigación realizada en España, titulada la memoria histórica en los libros de texto escolares, hace aportes significativos en relación con la educación y el campo específico de la enseñanza de las ciencias sociales, así como el desarrollo del pensamiento social y la memoria histórica. Los hallazgos del autor permiten recalcar la importancia de un proceso de enseñanza de la historia, pertinente y efectivo en aras de hacer un uso adecuado de la memoria histórica.

En relación con lo antes mencionado, Díez (2013) manifiesta que:

los contenidos relacionados con la represión franquista sistemática y orquestada legalmente y con carácter retroactivo que se prolongó durante los 40 años posteriores a la guerra civil, tienden a presentarse desde una visión supuestamente neutral y aséptica, como se ha podido comprobar, pero que realmente encubre graves silencios y ocultamientos deliberados (p. 23).

Para esta investigación desarrollada por Díez (2013), el material fundamental para el estudio de la historia son los manuales escolares, los textos escolares dominan el currículo, la mayor parte del tiempo escolar se centra en torno a ellos, tanto del alumnado como del profesorado, con respecto al uso de los textos el autor manifiesta lo siguiente:

ayudan a construir el imaginario colectivo de las futuras generaciones, la comprensión que se hace y la perspectiva que se adopta sobre el pasado, el presente y el futuro, así como las conexiones con las causas y razones que han motivado las acciones humanas a lo largo de la historia (p. 23).

Díez (2013) detectó en las entrevistas con el profesorado la resistencia por parte de éstos a admitir el término Memoria, negándose a adaptar su significado en el contexto de la historia, en este sentido el olvido es el impedimento de acceso al conocimiento, es único y es sólido y tiene por objetivo que sólo se acepte una versión del pasado, para destruir así la memoria diversa, sustentado en sus hallazgos, Díez deduce que las dictaduras tienen en el olvido el recurso imperativo y necesario que consolida su cultura.

Muñoz y Pagès (2012), en su trabajo sobre la relación pasado-presente en la enseñanza de la historia en la educación secundaria obligatoria catalana, con profesores, encontraron que no existe demasiada investigación sobre las relaciones pasado-presente en la enseñanza de la historia ni sobre su utilidad, que en la actualidad, las investigaciones sobre el desarrollo de la conciencia histórica empiezan a aportar algo más de luz.

Los autores de esta investigación y a modo de recomendación consideran que se debe proseguir con estudios de esta naturaleza completándolos con observaciones de clases y triangulando lo observado con lo que dicen el profesorado y estudiantes. En el conjunto de sus planteamientos, proponen que las relaciones pasado presente son una de las claves para conseguir más y mejores aprendizajes históricos en el alumnado. Permiten desarrollar su conciencia histórica y ciudadana desde una perspectiva crítica.

Muñoz y Pagès (2012), concluyen en su investigación que en la formación inicial y continuada del profesorado de Historia y Ciencias Sociales, las relaciones presente pasado deberían incluirse como criterio para enseñar cualquier temática histórica a fin de que el

alumnado descubra el sentido y utilidad de su aprendizaje. Se entiende que esta formación debería centrarse en el desarrollo de competencias para que el profesorado pueda resignificar su práctica docente. Realizar una síntesis de la clase con el aporte de los alumnos, centrándose en elementos de continuidad y cambio, entre el pasado y el presente.

Por su parte Prieto, Gómez y Millares (2013) en su trabajo titulado uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social: una experiencia en bachillerato, realizado en España, desarrolla una propuesta innovadora a través del trabajo con fuentes primarias y con la utilización de métodos activos de enseñanza. Estos autores en su trabajo consideraron el desarrollo y aplicación de habilidades y conocimientos relacionados con el uso de fuentes primarias, el tratamiento de la información, la estructura demográfica, las pirámides de población, la estructura residencial.

Este trabajo Prieto, Gómez y Millares (2013) responde a la idea de que en la didáctica de las ciencias sociales es imprescindible promover en los estudiantes el desarrollo de su independencia, el espíritu crítico y el aprendizaje autónomo, lo cual implica que hay que fomentar el ejercicio constante de la investigación que le permita a los estudiantes descubrir cómo pueden construir explicaciones históricas a través del uso de las fuentes. Con esto se trata de demostrar al estudiante que los conocimientos de ciencias sociales que nos presentan son una adaptación personal de la realidad y que, por tanto, necesita de un proceso de análisis crítico.

A modo de síntesis de este primer apartado de antecedentes puede decirse que:

- Los libros de texto más usados son los que ofrecen una visión más cercana al discurso centrado en el conocimiento disciplinar.
- Es importante y necesario realizar trabajos de investigación para un análisis de la complejidad de la profesión docente y de la neutralidad que debe asumir la escuela con

respecto al abordaje de la historia en los procesos de enseñanza como garantía del respeto hacia dicha historia.

- Es importante realizar un proceso de enseñanza de la historia pertinente y efectivo en aras de hacer un uso adecuado de la memoria histórica.
- No existe demasiada investigación sobre las relaciones pasado presente en la enseñanza de la historia ni sobre su utilidad.
- En la didáctica de las ciencias sociales es imprescindible promover en los estudiantes el desarrollo de su independencia y del espíritu crítico.

4.2 Antecedentes en el contexto latinoamericano

Continuando con las aportaciones al desarrollo del pensamiento social, en su investigación titulada: Los jóvenes brasileños y argentinos frente a la historia, Cerri (2007), desarrolló la idea de que tenemos pocas posibilidades de hacer afirmaciones generales sobre el estado actual de la enseñanza de la historia, del aprendizaje histórico, de la cultura política y de la conciencia histórica de los profesores, de que sabemos poco y asistemáticamente sobre qué saben y qué piensan los profesores sobre la historia.

Como resultados de la investigación realizada por Cerri (2007), se considera en primer lugar que la influencia del profesor de historia sobre las opiniones históricas del estudiantado es, como mínimo, limitada, como también es limitada la influencia de los currículos oficiales de historia sobre el trabajo del profesor y su resultado.

La investigación de Cerri (2007) permite concluir que los elementos narrativos constantes de los currículos oficiales, o de la formación que los profesores reciben no pasan intactos a la opinión de los estudiantes, así es común encontrar opiniones divergentes sobre la Historia en el ámbito oficial, incluyendo en éste a la escuela; esto conduce a la conclusión de que la formación histórica de los estudiantes depende, apenas en parte de la escuela, y que es

necesario considerar con un interés cada vez mayor el papel de los medios de comunicación de masas, de la familia y del medio inmediato que el estudiante habita si se quiere establecer la relación entre la historia enseñada y la conciencia histórica de dichos estudiantes.

En el contexto latinoamericano, Guichard y Henríquez (2011), investigaron la memoria histórica en Chile planteando en términos metodológicos que el estudio se caracteriza por desarrollar un enfoque descriptivo en torno al tema, bajo el supuesto de que esta no constituiría un consolidado de conocimientos homogéneos en torno a los eventos históricos, debido a los efectos generacionales que median en el recuerdo. El sentido descriptivo del estudio guarda relación con la necesidad de profundizar el conocimiento de la memoria histórica para el caso particular de Chile, delimitando los campos de recuerdo en que se centra, en el país en general, y en las generaciones en particular.

El estudio mencionado en el anterior párrafo da cuenta de los principales cambios y eventos político-sociales mencionados por los chilenos como relevantes dentro de su experiencia histórica en términos nacionales y de grupos de edad específicos, así mismo busca elaborar y transmitir a los colegas e investigadores los principales aspectos que permiten desarrollar una fotografía de la memoria histórica en Chile. Entre los resultados de la investigación realizada por Guichard y Henríquez (2011) se encontraron los siguientes:

- La memoria histórica de los chilenos encuestados dentro de la investigación, se caracteriza por un claro componente nacional y generacional, en la medida que los acontecimientos con mayor porcentaje de menciones se relacionan de forma bastante similar con la cohorte de sexo, de edad, de estrato social y de pertenencia de los encuestados.
- Los cambios socio históricos que presentan mayor relevancia porcentual son principalmente hechos ocurridos dentro del país, y que en cierta medida marcan la trayectoria que presenta el recuerdo de éstos a través del tiempo y dan cuenta de la

existencia de un conjunto de hechos que no solamente se inscriben en la experiencia personal de los individuos con respecto de éstos, sino que también forman parte de un marco de conocimiento socialmente aprendido y reproducido al interior de la sociedad chilena.

En su investigación denominada: representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente, realizada en Chile, Jara (2010), ofrece un estudio de casos de estudiantes en formación inicial para profesor de historia y en su primer año de docencia. La investigación indaga la compleja relación entre las representaciones y la práctica de la enseñanza de la historia reciente presente en estudiantes de profesorado de historia y continúa durante el primer año de ejercicio de la docencia en escuelas secundarias, procesos de trabajo que producen un conocimiento limitado.

Para su investigación, Jara (2010) se ubica en el enfoque cualitativo-interpretativo, en el campo de la Didáctica de la Historia y busca aportar y ampliar el conocimiento sobre la formación inicial del profesorado, para su primer año de práctica docente en la enseñanza de la historia reciente presente, para de esta manera poder interpretar la realidad educativa a partir de la investigación como producto de procesos contextualizados en los cuales estudiantes, docentes e investigadores son reconocidos como sujetos socio históricos.

A modo de conclusiones y como resultado de su investigación, Jara (2010), le apuesta a la construcción de contenidos disciplinares desde una nueva representación del tiempo histórico, su periodización e interpretación de la historia y de manera especial a una formación que priorice finalidades ético-política y democráticas de los estudiantes, a una formación que le dé a las prácticas un valor clave para dar sentido a lo teórico, y una teoría que ayude a reflexionar sobre la práctica, a considerar las primeras experiencias profesionales esenciales para la formación del profesorado y de todo el cuerpo docente en general.

Como síntesis de este apartado de los antecedentes puede decirse que los autores referenciados ofrecen varios argumentos importantes para ubicar la investigación en términos del desarrollo de la Memoria Histórica y su importancia en el proceso de enseñanza aprendizaje. Entre los elementos más importantes ofrecidos por los autores se encuentra que: los libros de texto son los soportes más utilizados para la transmisión de los contenidos y ejercen una enorme influencia sobre docentes y estudiantes, dichos textos, se han convertido en verdaderos mediadores curriculares; también se observa que no es posible hacer afirmaciones generales sobre el estado actual de la enseñanza de la historia, del aprendizaje histórico, de la cultura política y de la conciencia histórica de los profesores, pues se sabe poco y asistemáticamente sobre qué saben y qué piensan los profesores sobre la historia, dada la poca investigación sobre el tema; que la necesidad de profundizar el conocimiento de la memoria histórica para el caso particular de Chile, delimitando los campos de recuerdo en que se centra, en el país en general y en las generaciones en particular; que sería importante ampliar el conocimiento sobre la formación del profesorado para llevar la memoria histórica a las aulas de clase.

4.3 Antecedentes en el contexto nacional

En la investigación titulada: Memorias de la violencia política y formación ético política de jóvenes y maestros en Colombia, los autores Ortega y Herrera (2012), analizaron las situaciones de violencia política en las sociedades, tanto en el plano macro como micro social, en América Latina y en Colombia en particular, las cuales conducen a señalar la importancia de llevar a cabo investigaciones que permitan profundizar en torno a la formación de subjetividades y al papel de la memoria, social e individual, como mediadora de las significaciones en torno a dichas situaciones. La memoria, al ser memoria viva, recrea y reelabora las experiencias vividas y, en este sentido, ayuda en la configuración de las identidades sociales e individuales, así como de las subjetividades.

A modo de conclusiones los autores de la investigación afirman que la memoria debe ser abordada desde múltiples relatos, proyectos y prácticas, pues en las comunidades de memoria se recuerda, se interpreta, se resignifica, se crean lazos de identidad, pertenencia y compromiso, se aprende a argumentar, a negociar y a generar sentidos compartidos. Como sugieren Ortega y Herrera (2012) refiriéndose a la memoria:

su articulación con una pedagogía de la alteridad hace posible que los recuerdos que están en unas cuantas personas se colectivicen, se enriquezcan, se amplíen, se conviertan en memoria colectiva y se mantengan. La memoria es constitutiva de la condición humana, por ello se inscribe en posiciones enunciativas y en formas de habitar la existencia social (p.108).

Los autores concluyen además que una pedagogía de la memoria y de la alteridad es una práctica democrática sensible al contexto y políticamente transformadora, de allí que para autores como Ortega y Herrera (2012) le den importancia al modo en que:

experimentar y designar el sentido de la realidad constituye el referente primario para la construcción de prácticas que son potencialmente políticas y éticas, dados sus fines colocados en una acción responsable y respondiente del sujeto no sólo en el ámbito social sino principalmente en el ámbito educativo (p. 108).

En su investigación *Rutas epistémicas y pedagógicas de la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales: entre la memoria oficial y las otras memorias*, Aponte (2012), permite comprender los dominios al interior del campo de saber de la enseñanza de las ciencias sociales: epistémico, pedagógico, evaluativo, formativo, axiológico y político; los cuales tienen lugar al interior del campo de saber de la enseñanza de las ciencias sociales.

De acuerdo con Aponte (2012) y como hallazgo de su investigación el uso político de la memoria en la escuela se desenvuelve en dos escenarios mencionados a continuación:

por una parte, el uso de datos ejemplarizantes para la adaptación de los sujetos al sistema institucional y por otra, la resistencia de algunos maestros, los cuales a través de su práctica pedagógica permiten la emergencia de distintas representaciones del pasado en la tarea de formar sujetos críticos que orienten su acción política en el nivel macro, para diseñar y elegir proyectos colectivos que se ocupen de afrontar las causas estructurales de la violencia (p. 162).

Además de lo anterior, la investigación evidenció la emergencia de otras narrativas que agencian memoria sobre la primera violencia en Colombia. Como ejemplo se tiene el caso de algunos maestros que usan varias fuentes tales como la historia oral, la literatura, la música, el cine, la fotografía y la pintura a partir de las cuales representan el pasado, en este sentido Aponte (2012) opina que: “aunque siguen sometidas, a la comprensión tradicional del asesinato de Jorge Eliécer Gaitán como principal causa de la violencia” (p.162).

En su trabajo de investigación “La visibilización del sujeto víctima, las instituciones y las luchas políticas por la memoria como categorías de análisis para el estudio de la memoria”, Martínez y Silva (2012) afirman que:

El campo de la memoria al ser uno de los ámbitos de mayor debate y actualidad en los escenarios académicos, políticos, sociales y económicos del país, permite decantar a partir de la creciente y prolífica producción de iniciativas de memoria que se han implementado en los últimos años, una serie de categorías que van constituyendo el horizonte analítico de dicho campo (p. 150).

Se determinaron como categorías de análisis imprescindibles para los estudios sobre el conflicto interno armado, las siguientes: la constitución del sujeto víctima la cual visibiliza los hallazgos referidos a la constitución de los sujetos del conflicto armado; las instituciones de memoria de que son la evidencia de cómo las organizaciones sociales e instancias oficiales que agencian procesos e iniciativas de memoria sobre el conflicto armado, se constituyen en instituciones de memoria social y finalmente las luchas políticas por la memoria desde un punto de vista histórico.

En su investigación titulada “La primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales, entre la memoria oficial y otras memorias”, Silva (2010) presentó el caso de seis instituciones educativas en Bogotá, estableciendo la relación entre la memoria y el campo de la enseñanza de las ciencias sociales, partiendo de la premisa que considera como crucial el papel que tiene la institución escolar en la elaboración de la memoria colectiva, siendo esto una función primordial de la práctica pedagógica en la enseñanza de las ciencias sociales.

En dicha investigación, se pretendió determinar cómo ha sido abordada epistémica y pedagógicamente la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica en Bogotá, utilizando como marco de referencia las categorías conceptuales de memoria, conflicto y enseñanza de las ciencias sociales.

En esta investigación se utilizaron cuatro estrategias para la recolección y el análisis de la información: la investigación documental, el análisis de contenido, la observación no participante y las entrevistas semiestructuradas. Estas técnicas, se encuentran relacionadas con el enfoque Genealógico-Arqueológico, pues permiten determinar regímenes enunciativos en las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales, así como en los discursos que circulan actualmente sobre memoria.

El autor de esta investigación identificó las tensiones epistémicas y pedagógicas presentes en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales entorno a la emergencia de la memoria como un tema o problema que promueve la construcción de la memoria colectiva, particularmente en lo referido al periodo comprendido como la primera violencia. Además, se evidenció el débil surgimiento de otras memorias diferentes a las de la historia oficial en las prácticas de la enseñanza.

Los autores González y Santisteban (2012), aportan reflexiones para una aproximación al tema de la memoria histórica en relación con la formación de docentes desde la didáctica de las ciencias sociales. Para estos autores es necesario que el profesorado Construya una coherencia entre finalidades, conceptos a enseñar y estrategias de enseñanza, lo que es un paso relevante para darle el lugar a la memoria en la clase de historia, pero esta tarea debe estar enmarcada dentro de un ámbito más amplio asociado a la escolaridad, porque los lugares de la memoria no se limitan a la clase de historia, si no que forma parte de la cultura escolar.

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia en la que se indagó sobre la formación teórica y práctica para las ciencias sociales (Geografía, Historia y Educación para la Ciudadanía) en un grupo de profesores en formación. Para obtener la información se empleó el cuestionario, la entrevista semi-estructurada, el grupo focal y la observación a las clases que realizaron durante el periodo de prácticas iniciales. Como producto de esto se generaron datos cuantitativos y cualitativos. Para el análisis del primer tipo de datos se empleó la estadística descriptiva. Para los segundos se utilizó el análisis de contenido, siguiendo los principios de la teoría fundamentada, así como el análisis matricial y el análisis del discurso.

Como conclusión de esta investigación los autores plantean que es necesario proporcionar herramientas analíticas de la historia y las ciencias sociales que les permitan a los profesores

tener criterios para seleccionar marcas de la memoria que lleguen a la clase de Historia y a la escolarización en general, esto es una ámbito de conocimiento sobre el que es necesario seguir investigando.

A modo de conclusión de las investigaciones revisadas en todos los contextos, se puede señalar que en el ámbito colombiano la memoria sobre el conflicto armado empieza a consolidarse como un campo de investigación significativo, por consiguiente, la irrupción de la memoria histórica y su vínculo con la enseñanza de las ciencias sociales y la filosofía en la escuela puede ser tomada en cuenta como objeto de indagación, dada la práctica discursiva que se tiene lugar en los procesos formativos que ofrece la escuela.

Como se puede apreciar, las investigaciones en el contexto nacional muestran como elementos principales los siguientes:

- La importancia de llevar a cabo investigaciones que permitan profundizar en torno a la formación de subjetividades y al papel de la memoria social e individual.
- La emergencia de distintas representaciones del pasado en la tarea de formar sujetos críticos que orienten su acción política en el nivel macro, para diseñar y elegir proyectos colectivos.
- El uso político de la memoria en la escuela, el uso de datos ejemplarizantes para la adaptación de los sujetos al sistema institucional y la resistencia de algunos maestros que permiten la emergencia de distintas representaciones del pasado en la tarea de formar sujetos críticos.
- El campo de la memoria como un escenario de las luchas políticas desde un punto de vista histórico.
- Construir una coherencia entre finalidades, conceptos a enseñar y estrategias de enseñanza como paso relevante para darle el lugar a la memoria en la clase de historia

- Para finalizar las tensiones epistémicas y pedagógicas presentes en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales entorno a la emergencia de la memoria como un tema o problema que promueve la construcción de la memoria histórica.

5 Referente teórico

En esta sección se presentan los planteamientos teóricos y centrales de la investigación en relación con las representaciones sociales de los docentes en ejercicio de Ciencias Sociales y Humanas. Como ejes centrales se desarrollará en primer lugar y de manera general la enseñanza de las ciencias sociales, en segundo lugar se hace énfasis en la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia, en tercer lugar la memoria histórica, en cuarto lugar las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales, y para finalizar, las representaciones sociales del profesorado.

5.1 La enseñanza de las ciencias sociales

Aprender a vivir y a convivir democráticamente en las instituciones educativas es una tarea de capital importancia, uno de los principales retos es lograr que los estudiantes desarrollen la competencia social y ciudadana tal como se concibe desde la filosofía o la ética o como se concibe desde el conocimiento social, histórico y geográfico.

Pero desarrollar la competencia social centrada en el bienestar personal y colectivo, en el aprender a vivir con los demás en el entorno próximo y la competencia cívica basada en los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos civiles, implica trabajar al mismo tiempo las habilidades y las actitudes necesarias para que un individuo se convierta en un ciudadano activo.

En este sentido, la didáctica de las ciencias sociales y su uso en la práctica de aula, debe promover el desarrollo del pensamiento social en los estudiantes, para lo cual es imprescindible promover en las clases el desarrollo de su independencia, el espíritu crítico, el aprendizaje autónomo y la investigación.

Como contribución al desarrollo de estos planteamientos y parafrasando a Zabala (2008), puede afirmarse que el aula es un microcosmos, definido por unos espacios, por una organización social, unas relaciones interactivas, unas formas de distribuir el tiempo, un determinado uso de los materiales didácticos, donde los procesos educativos se explican gracias la cantidad de elementos integrados, de allí la importancia de centrar el interés teórico y metodológico del análisis de las prácticas de aula, planificación, aplicación y evaluación en un contexto específico y a unas finalidades determinadas por dichos contextos e intereses socioculturales.

Siguiendo los planteamientos de Benejam (1997) en su trabajo sobre las finalidades de la educación social, en el que analiza los grandes paradigmas de pensamiento desde los cuales se fundamenta la enseñanza de las Ciencias Sociales en la actualidad, como son: el paradigma neopositivista, el humanista, el neomarxista o crítico y las concepciones alternativas de la postmodernidad, se encuentran elementos de interés para el posicionamiento y la fundamentación teórica de los procesos de enseñanza que ha venido asumiendo las Ciencias Sociales a lo largo del siglo XX y en la actualidad.

Retomando la corriente de pensamiento neopositivista, también llamada racionalista, puede decirse que su interés se orienta a la creación de un sistema científico al estilo de las ciencias físicas, en el que plantea una unidad del mundo físico y social, proponiendo el método científico para llegar al conocimiento.

Continuando con la explicación de Benejam (1997), se consideraron algunas razones por las cuales se valoró el planteamiento positivista, entre las que se encuentran: en primer lugar, que los pensadores positivistas del Círculo de Viena proponen verificar la validez de una teoría mediante la comprobación empírica y cuantitativa de los fenómenos y el análisis lógico o racional, en segundo lugar, que el paradigma positivista pretendía ser útil y ofrecer

respuestas a los grandes problemas sociales, pues esa corriente de pensamiento aplicada a las ciencias sociales esperaba llegar a la explicación razonada de los problemas sociales.

En lo relacionado con el aprendizaje, el modelo tecnicista neopositivista atiende a parámetros conductistas cuyos planteamientos conciben la mente de los niños como tabulas razas y los conocimientos del mundo exterior son los que permiten su maduración. Desde el punto de vista didáctico el modelo neopositivista busca enseñar al alumno una saber válido, fiable y aplicable centrando el interés en acomodar la conducta de los alumnos a los objetivos predeterminados, según estos planteamientos un buen proceso de enseñanza producirá un buen producto, razón por la cual el modelo se interesa en clasificar capacidades, sistemas de objetivos y sistemas fiables de evaluación. Para hacer estas afirmaciones, Benejam (1997) se documenta en Bloom, (1979) y en Gagné, (1987).

En este modelo el papel del docente es fundamental puesto que es quien sabe, sabe hacer, puede juzgar los resultados, aplica una metodología que apunta a la consecución de objetivos precisos, se basa en la ejecución de series de comportamientos, habilidades y conceptos de complejidad creciente. El modelo positivista es homogenizador, puesto que dentro de este pensamiento a los alumnos se les desconoce sus diferencias y todos tienen que responder positivamente desde los criterios de eficacia del sistema (Benejam, 1997).

En la década de los años sesenta del siglo XX, los pensadores de la escuela de Frankfurt entre los que figuran Adorno y Marcusse, manifiestan su oposición frente a las concepciones empiristas positivistas, criticando la racionalidad técnica ante la cual propusieron una teoría crítica de la sociedad, en un momento histórico en el que tomaban fuerza las corrientes fenomenológica, existencialista, idealista y marxista, desde donde se cuestionaba la impotencia de la ciencia y de la técnica para resolver la pobreza, la ignorancia, la desigualdad y la injusticia que sobresalía en aquella época. Desde el punto de vista de las Ciencias

Sociales, las concepciones de dichas corrientes de pensamiento se concretan en dos modelos que son el Humanista y el Marxista también conocido como Crítico.

En términos educativos el paradigma humanista es llamado también reconceptualista o hermenéutico, para el cual la existencia de un mundo exterior objetivo independiente de la existencia del hombre es imposible, sostiene además, que se llega al conocimiento a partir de los datos suministrados por el sujeto, es decir, que el conocimiento se produce a partir de la actividad humana y la experiencia del mundo vivida por el hombre.

Desde la concepción Humanista el objetivo del conocimiento deja de ser la eficacia y pasa a ser la comprensión del mundo, desvirtuándose así la concepción unitaria de la naturaleza, la primacía de las ciencias naturales y la concepción de un mundo social y cultural que puede conocerse exclusivamente por sus manifestaciones observables. Desde esta corriente de pensamiento son necesarios los significados, las razones y las intenciones subjetivas de las personas para la comprensión del mundo, pues son éstas las que lo perciben, vivencian, interpretan y asimilan. Para hacer estas afirmaciones Benejam (1997) se basa en los estudios de Eisner (1978), Elliot (1990) y Stenhouse (1987).

Las teorías del aprendizaje inscritas en esta línea de pensamiento consideran que el desarrollo de los niños se da a través de un proceso innato y que el conocimiento es una construcción personal de cada individuo, que las estructuras cognitivas se van desarrollando con la edad, por maduración, independientemente del aprendizaje y que la enseñanza debe ajustarse a dichos procesos de maduración. Para la enseñanza se tiene en cuenta las etapas de desarrollo humano de acuerdo con la teoría desarrollada por Piaget.

Para los humanistas, la enseñanza está basada en propuestas abiertas, flexibles, creativas y globalizadas que responden a los intereses del estudiante, permitiendo que él realice su propio aprendizaje, para de esta manera cambiar su respuesta innata. La didáctica de las ciencias

sociales propone el estudio de problemas relevantes de acuerdo con la etapa de desarrollo de los estudiantes y con aplicación práctica a partir de métodos activos y participativos que conduzcan a la exploración empírica de la realidad, la investigación y el descubrimiento. Para hacer este tipo de aseveraciones Benejam (1997) se basa en autores como: Bruner, (1975), Graves, (1985) y Naish, (1992).

Desde ésta corriente de pensamiento el docente autónomo y empático, cumple el papel de motivador de la actividad mental del estudiante para que piense y asuma la responsabilidad personal y social, así como su libertad, desde estos postulados se habla más de evaluación del aprendizaje entendida como un medio para ajustar la ayuda del profesor a las necesidades del estudiante. A partir de esta teoría se da relevante importancia al contexto, es decir al medio social en el que el estudiante interactúa.

La concepción neomarxista, radical o crítica de las ciencias sociales, acusa a la ciencia social positivista y cuantitativa por buscar sólo describir y cuantificar las cosas dejando de lado la crítica profunda del sistema que sustenta al mundo. Para esta perspectiva, el espacio y la sociedad confluyen y se fusionan en un proceso histórico generado por la interacción de las personas y los grupos humanos en un entramado de relaciones, mediaciones e intereses dando como consecuencias la organización, reorganización y transformación del orden social que va estableciéndose generacionalmente.

Para la concepción neomarxista, la ciencia, el espacio y el tiempo no son objetivos como opinan los neopositivistas, ni constructos personales como piensan los humanistas, sino constructos sociales. De acuerdo con el planteamiento crítico, en el campo de la pedagogía, la escuela desempeña una función social y política, aunque el proceso de enseñanza aprendizaje que tiene lugar en la escuela está al servicio de las estructuras de poder. A través de la escuela se transmite a los estudiantes un sistema de valores establecidos con una pretensión

integradora y discriminadora al mismo tiempo. La escuela es reproductora de la sociedad, al seleccionar los contenidos, premiar y castigar, seleccionar y distribuir materiales, controlar el tiempo y acondicionar al alumno. Para hacer estas aseveraciones Benejam (1997) se basa en los planteamientos de: Bourdieu y Passeron, (1977) y Boules y Gintis, (1981).

La didáctica de las ciencias sociales que trabaja esta línea no considera suficiente llegar a saber cómo son las cosas, como se distribuyen en el espacio, como ocurrieron en el tiempo o por qué son así, también se proponen descubrir la intencionalidad de los hechos y plantear posibles alternativas, aceptando los conflictos y propiciando la argumentación entre diversas opciones. Se pretende darle al alumno un papel activo, una visión de futuro y una actitud de compromiso social y político.

La enseñanza considerada desde la teoría crítica, por exponentes como Humckle (1938) y Blyth (1976), propone como finalidad la educación para la democracia de manera que el conocimiento se exprese en la actitud y acción social deseada, en este sentido cobra importancia la ideología del profesor desde la cual interpreta y actúa los problemas sociales y su enseñanza.

Frente a las explicaciones unificadas, definitivas, contradictorias y excluyentes de los paradigmas cientistas durante el siglo XX, en el campo de las Ciencias Sociales y desde una posición convencionalista, los conocimientos que forman el corpus científico admiten diferentes lecturas y aquí es donde aparecen las propuestas alternativas. En la actualidad, propuestas como la teoría de la acción comunicativa de Habermas dan pie a la generación de un currículo crítico que apunta hacia una racionalidad pensada como auto comprensión, como alternativa al relativismo anti dogmático propio del modernismo.

5.2 La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia

Para la didáctica de las ciencias sociales, es importante indagar permanentemente el contexto, el cual cobra especial interés por la influencia de las dimensiones espacial, temporal y social en la formación del conocimiento. En lo relacionado con la enseñanza, este tipo de didáctica, requiere un tipo de docentes ubicados en metodologías pluralistas cuyos procesos son hermenéuticos de auto conciencia y autoregulación, además de métodos dialécticos que propicien el debate y el diálogo libre entre los interlocutores. Todo esto con el fin de llegar a una mejor comprensión del mundo.

Haciendo una revisión a otras fuentes relevantes como son los lineamientos curriculares propuestos por el MEN (2002), en cuyo documento hace un recorrido similar a propuesto por Benejam (1997), iniciando su reflexión en la tradición positivista y avanzando hasta el relativismo del pensamiento postmoderno y de las tendencias contemporáneas de las Ciencias Sociales y la investigación social, puede señalarse varias exigencias y principios para las Ciencias Sociales actuales y futuras entre las que se encuentran: la flexibilidad y complementariedad disciplinar, conceptual y metodológica; la creatividad, la apertura crítica, la reflexividad, la capacidad de innovar, la participación y el compromiso social de los profesionales y colectivos de científicos sociales.

Para la enseñanza de las ciencias sociales y humanas en los programas de educación básica y media obligatoria, el Ministerio de Educación Nacional (2002), ha puesto a disposición de las instituciones educativas varios criterios que deben ser considerados como referente teórico en diseño curricular. Entre los más significativos se mencionan los siguientes (p. 27).

- Las Ciencias Sociales son una forma de construcción de conocimiento histórica y culturalmente constituida, y por tanto en permanente renovación y apertura.
- En las Ciencias Sociales no existen “verdades acabadas”, sino que sus conocimientos son

parciales y perfectibles.

- Los docentes y estudiantes deben partir de ese presupuesto como garantía de una relación más abierta y anti dogmática frente a las Ciencias Sociales, lo que conllevará al desarrollo de valores y actitudes como la tolerancia y el respeto a las posiciones de los demás.
- Las Ciencias Sociales son pluriparadigmáticas: coexisten diversas corrientes y perspectivas conceptuales que al enfatizar aspectos distintos, pueden ser complementarias.
- La investigación social contemporánea tiende a la colaboración, interacción e hibridación entre las disciplinas; ya sea porque se requiere del esfuerzo colaborativo de científicos provenientes de diferentes campos, o porque en la comprensión de temáticas o problemáticas específicas, los investigadores de una disciplina acuden a teorías, conceptos, métodos y técnicas de otras disciplinas.
- El conocimiento social se expande en la medida en que los científicos sociales se plantean preguntas o problemas nuevos o se replantean viejas cuestiones desde presupuestos o metodologías nuevas; aprender a plantearse problemas de investigación relevantes, forma parte de la formación de investigadores sociales.
- Los estudiantes y el profesor deben hacerse preguntas significativas que permitan construir conocimientos relevantes para su formación social, para una mejor comprensión de la vida social y hacer consciente su construcción como sujetos.
- El saber sobre lo social no es exclusivo de las disciplinas sociales; por ello, la investigación social debe acudir a otras fuentes y formas de saber social como la literatura, el cine y la sabiduría popular.

De acuerdo con lo planteado por el MEN (2002), el área de Ciencias Sociales debe abordarse a través de un enfoque problematizador, abierto, flexible, integrado y en espiral. En la actualidad, diferentes experiencias pedagógicas recogidas por el Ministerio de Educación Nacional han planteado la de llevar a la práctica unos lineamientos a través de diversas

organizaciones curriculares, con el fin de estructurar y afianzar en los estudiantes, conceptos y herramientas fundamentales de las Ciencias Sociales, para que desarrollen y alcancen un saber social fundado, y así, hacer más viables y operativos los planteamientos de la Constitución y la Ley 115, para lograr una sociedad más equitativa, solidaria y justa.

Para la selección y elaboración de los ejes generadores que estructuran los lineamientos curriculares el MEN (2002) definió las características y criterios básicos que ellos deben cumplir para lograr una enseñanza comprensiva, activa, interesante y transformadora de la realidad social (p. 32).

Desde la mirada del área de Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media, se mencionan algunos criterios pertinentes con la investigación sobre las representaciones sociales de memoria histórica que construyen los docentes de ciencias sociales en ejercicio. Entre los más significativos se mencionan los siguientes:

- Promover el desarrollo de una visión de futuro, sin que esto implique que se deje a un lado la comprensión de su evolución histórica o el análisis de la realidad contextual en la que se desenvuelven los estudiantes.
- La co-investigación en el aula por parte de estudiantes y docentes, generándose un nuevo conocimiento que en la práctica debe orientarse para comprender, mejorar y transformar, si es necesario, la realidad del mundo en que se vive.
- Una perspectiva crítica, que facilita, de manera obligatoria y primordial, el estudio de los problemas que en la actualidad afectan a la humanidad e impiden lograr una sociedad más justa y una humanización más digna.
- Permitir la ilustración de los estudiantes respecto al modo de cambiar sus vidas y acceder a una nueva comprensión de su ser, teniendo en cuenta sus condiciones objetivas y subjetivas, sociales y personales.

En relación con la fundamentación didáctica de la orientación curricular para el área de Ciencias Sociales, el MEN es consciente de que implementar una orientación curricular, como la que se ha planteado, implica asumir grandes retos y cambios que reformulen las prácticas educativas y pedagógicas. Esto conlleva a que no sólo se revisen los procesos insertos en la construcción del conocimiento, sino que las prácticas didácticas con las cuales se ha manejado el área de las Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media.

Deben replantearse de manera inmediata, los modelos didácticos que se han usado en el país, los cuales van desde la mera transmisión y acumulación de datos hasta llegar a centrarse exclusivamente en los procesos, como ya se había señalado, quedando la enseñanza reducida a un problema psicológico en el que los contenidos de la materia se subordinaban a los intereses de las y los estudiantes.

El problema de cómo enseñar no puede dejar de lado los aspectos conceptuales, metodológicos, epistemológicos, de una disciplina, ni las formas particulares como esos conceptos se construyen en los individuos entendidos como aspectos psicológicos, así como las características de quien enseña, es decir, de los profesores.

Para lograr el desarrollo de las competencias cognitiva, procedimental, intrapersonal e interpersonal, las cuales deben ayudar a consolidar el área de Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media, de acuerdo con el (MEN, 2002) se debe trabajar con un enfoque problémico apoyado en ámbitos conceptuales fundamentales de las disciplinas sociales como una excelente herramienta didáctica la cual debe ser aplicada en el aula de clase por parte de docentes reflexivos. De acuerdo con el MEN (2002) se afirma que:

el manejo de los problemas, donde se trabajan los ámbitos conceptuales, propicia que las estrategias y procedimientos empleados por las y los profesores en las clases sirvan de puentes o redes conectivas entre los conceptos fundamentales de

las diversas disciplinas de las Ciencias Sociales y los procesos, nociones y representaciones específicas o propias del dominio cognitivo social (p. 49).

Complementario a lo antes mencionado, los estándares básicos de competencias en ciencias sociales buscan que los estudiantes desarrollen las habilidades científicas y las actitudes requeridas para explorar fenómenos y para resolver problemas (MEN, 2004).

Los estándares son un derrotero para establecer lo que los estudiantes deben saber y saber hacer en la escuela para comprender de manera interdisciplinaria a los seres humanos, las sociedades, el mundo, su propio país y su entorno social; asumir las formas como proceden los científicos sociales para buscar conocimientos, comprender la naturaleza cambiante y relativa de los puntos de vista que los sustentan, susceptibles de ser interpretados y controvertidos; asumir los compromisos personales y sociales que los niños, las niñas y los jóvenes adquieren a medida que avanzan en el aprendizaje, la comprensión y la apropiación de las ciencias sociales.

Los estándares curriculares propuestos por el Ministerio de Educación enfatizan en la importancia de un aprendizaje en los estudiantes que les permita adquirir una identidad como colombianos, entender los procesos históricos por los que ha pasado su país, sucesos, cambios y transformaciones que determinan el presente de la nación y que condicionan su futuro, conocer y comprender la riqueza de la diversidad cultural y la pluralidad de ideas de la que hacen parte y en la que pueden y deben participar.

5.3 La memoria histórica

La Memoria Histórica es un tema relevante socialmente hablando, cuyo abordaje y desarrollo debe tener un lugar privilegiado en la práctica de aula en la enseñanza obligatoria de las Ciencias Sociales y Filosofía, dicho abordaje demanda a los actores y protagonistas de

los procesos de enseñanza aprendizaje, la ubicación en enfoques de pensamiento que permitan la crítica, la reflexión y la indagación permanente de los hechos sociales pasados y presentes.

Para entender el significado de la memoria histórica, es necesario pasar primero por el de memoria colectiva, pues cuando esta se modifica con el tiempo adquiere la condición de histórica y hace referencia a acontecimientos de enorme impacto en la vida de un grupo social. La memoria histórica se entiende entonces como la capacidad de traer el pasado vivido y la experiencia del mismo al presente, para que los hechos pasados sean actualizados y su lectura e interpretación diga algo, es decir, sea significativo para el momento presente.

En este sentido Torres (2007), explica que la “memoria histórica no designaría lo vivido, ni la experiencia, ni los recuerdos, sino el proceso por el cual los conflictos y los intereses del presente operan sobre la historia” (p. 18).

Sólo cuando los seres humanos a través de su reflexión acción, es decir, su praxis social abordan los hechos sociales y los convierten en acontecimientos históricos de gran relevancia para la vida de los individuos y las comunidades, se puede hablar de memoria histórica.

Como bien lo expresa Elizabeth Jelin (2002), al referirse a los procesos conjuntos de recordar y olvidar, “estos procesos, bien lo sabemos, no ocurren en individuos aislados sino insertos en redes de relaciones sociales, en grupos, instituciones y culturas” de modo que resulta indispensable considerar el carácter colectivo de la memoria, pues su explicación como facultad mental individual parece no ser suficiente en la medida en que no responde a la naturaleza social de los seres humanos (p. 19).

Unido a esta manera de entender la memoria, Manguel (2010) al afirmar que esta posee una dimensión histórica, supuesto de valor educativo interesante; permite entender que: “la memoria discurre como un flujo en constante devenir, susceptible de interpretación y, por

tanto, las memorias sociales-individuales configuran un texto cambiante, un fluir sin descanso en el que nosotros podemos y debemos introducir la labor hermenéutica” (p. 139).

Recobrar aspectos del pasado reciente, posibilita una transformación de la conciencia de las personas, pues se hacen más conscientes de los problemas contemporáneos y en general, conduce a las acciones conjuntas y políticamente conscientes, que llevan a la superación de las problemáticas sociales.

La dimensión social de la memoria construida por M. Halbwachs en los años veinte del siglo pasado, abre un nuevo horizonte filosófico, político y educativo en el terreno epistemológico al romper las ataduras entre memoria e idealismo individualista, superado el viejo planteamiento, la memoria continuó siendo abordada en términos de ente social construido en el terreno de la interacción de los grupos, pues son los individuos en su relación unos con otros los que permiten que los hechos pasados recordados signifiquen o recobren importancia.

Reconstruir un pasado dentro de un marco de referencia colectivo y desde el presente, de tal forma que la experiencia y las memorias de las personas olvidadas y desfavorecidas; la historia desde abajo, desde la experiencia de los protagonistas, formen parte también del currículum oficial; convirtiendo el conocimiento histórico en una realidad cultural controvertida y susceptible de ser sometida al escrutinio personal y público, donde la utilidad principal de la memoria colectiva sea el aprendizaje colectivo y la articulación de sus usos públicos (Rodrigo, 2006).

En un estudio de Rüsen (como se cita en Pagès, 2008) con respecto a la memoria afirma que: “la memoria preserva el pasado y lo convierte en parte esencial de la orientación cultural de la vida. La memoria presenta el pasado como una fuerza que mueve el pensamiento humano guiada por principios de uso práctico” (p. 43).

De acuerdo con los planteamientos de Vila (2005), sobre el significado de la memoria afirma que en el sentido más simple del término, es la presencia consciente del pasado. Este autor parte del concepto de memoria colectiva o social para dar paso a la memoria histórica en ese sentido afirma que “el pasado es siempre recordado de forma selectiva y [...] no es nunca el de un individuo, sino que es el de un individuo situado en un contexto familiar, social, histórico” (p. 45).

En un estudio de Rüsen (como se cita en Pagès, 2008) hace una diferenciación importante entre memoria y conciencia histórica, en las siguientes palabras:

la conciencia histórica representa el pasado interrelacionándolo de manera explícita con el presente, guiada por conceptos de cambio temporal y por evidencias veraces: acentúa la temporalidad inequívoca del pasado como una condición para su relevancia en el presente (...), la conciencia histórica es una relación mediata, entre el pasado y el presente (...), la conciencia histórica está anclada con el reino de la cognición (...), la conciencia histórica esta más relacionada al futuro (p. 46).

Es importante establecer esta diferenciación, entre memoria y conciencia histórica, puesto que para el trabajo en curso es importante clarificar el concepto de memoria histórica sobre el que se plantean las preguntas de investigación.

5.4 Prácticas de enseñanza de las ciencias sociales

Los propósitos planteados en el Proyecto Educativo de una Institución, entendidos como carta de navegación, deben estar orientados a la enseñanza y aprendizaje significativo, sólo de ese modo podrá tenerse en cuenta diseños pedagógicos, metodológicos y didácticos

pertinentes para cada contexto específico, el proceso de enseñanza aprendizaje debe ser significativo porque no habrá otra forma de preparar a los estudiantes para participar de manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional y para resolver conflictos, en una sociedad diversa y por tanto más conflictiva.

Una propuesta educativa pertinente y contextualizada no puede perder de vista la referencia a los hechos históricos fundantes que permiten entender el presente como consecuencia de transformaciones socioculturales que van determinando y estableciendo el orden social, frente al cual, los estudiantes deben asumir posiciones críticas.

Es necesario comprender que las prácticas educativas juegan un papel fundamental ya que son espacios de análisis, de reflexión, de interacción en donde se pone en juego la capacidad de producción de conocimientos sobre la enseñanza, a este respecto Carr (1996), plantea que la práctica educativa es una forma de poder, es algo que hacen las personas, una fuerza que actúa a favor de la continuidad social y promueve el cambio social, por tal motivo, mediante el poder de la práctica educativa los docentes desempeñan una función vital en el cambio del mundo que vivimos.

En relación con el sentido y el significado de las prácticas educativas, es importante comprender las intenciones del docente, las implicaciones sociales históricas y políticas, las tradiciones educativas que le otorgan forma y estructuras a dichas prácticas, las cuales implican el abordaje de lo teórico y lo práctico, es decir, una indagación auto reflexiva realizada por los profesores y los estudiantes en las situaciones sociales educativas, con el fin de comprenderlas y mejorarlas.

Para desarrollar este apartado se consideró los planteamientos ofrecidos por Carr (1996), quien aporta elementos significativos que permiten entender los procesos de enseñanza que tienen lugar en el aula de clase. En este sentido Carr identifica y ejemplifica 3 enfoques que

toma de la teoría educativa, lo cual puede ser aplicado al campo específico de las ciencias sociales, en los párrafos seguidos serán presentados de manera concisa.

En cuanto al enfoque del Sentido Común, puede afirmarse de acuerdo con Carr (1996), que dedicarse a la práctica educativa consiste en pensar y actuar de acuerdo con los conceptos, conocimientos y destrezas de una determinada tradición o enfoque de la ciencia aplicada, al incorporar la visión instrumental medios –fines de la educación, este enfoque interpreta siempre la práctica educativa, como una actividad esencialmente técnica, diseñada para conseguir unos fines educativos especificables.

En lo relacionado con el Enfoque Práctico, la teoría de la educación, proporciona como meta un saber práctico, basado en la deliberación, como fundamento para hacer juicios educativamente defendibles en vida de las aulas y de la escuela, ayuda a descubrir los valores subyacentes inconscientes, inherentes a su trabajo, por lo tanto la práctica constituye una acción comprometida en sentido moral, regida por valores educativos básicos y no por preocupaciones instrumentales.

En lo referido al Enfoque Crítico, se habla de aumentar la autonomía y tratar de conseguirlo aumentando la interpretación de la práctica educativa, no solo como una práctica moral, sino también social, culturalmente implantada e históricamente situada, vulnerable a la deformación ideológica. Este enfoque interpreta la teoría y la práctica como campos constitutivos y dialécticamente relacionados (Carr, 1996).

Desde el punto de vista de Carr, (1996) para poder entender la teoría de la educación es necesario que los docentes como profesionales de la educación se emancipen de su dependencia de prácticas educativas producto de costumbres, y tradiciones y por el contrario desarrollen otro tipo de prácticas educativas investigativas y analíticas encaminadas a

examinar las creencias, valores y supuestos que constituyen el acervo de teórico, del cual se basan para organizar sus experiencias.

El conocimiento y la aplicación de estos enfoques, es crucial en el ejercicio docente, pues permite enfocar con claridad las prácticas educativas a los objetivos y finalidades que se busque desarrollar en la enseñanza de las Ciencias Sociales en particular.

Sacristán (2013), señala que el docente tiene teorías inconexas, y desarticuladas, formadas a lo largo de su experiencia, como alumno, como profesor y como miembro de la cultura, plantea un cambio en las prácticas educativas, en la medida en que los centros educativos establezcan un puente entre la teoría y la acción, entre intenciones y proyectos a realizar, ya que es en la práctica donde los proyectos, ideas e intenciones que tienen los docentes se hacen realidad, se manifiestan y adquieren significado y valor.

Puede entenderse entonces que toda práctica de enseñanza-aprendizaje para las ciencias sociales cuya finalidad sea el desarrollo del pensamiento social debe ubicarse indiscutiblemente en un paradigma crítico, ya lo han propuesto y desarrollado conceptualmente los autores que hablan a través de Benejam (2012), en su investigación sobre las tradiciones epistemológicas que han tenido su máximo esplendor a lo largo del siglo XX, como muy bien lo recoge el documento de los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias para las ciencias sociales propuestos por el MEN (2004) de lo cual se habló en los párrafos anteriores.

5.5 Representaciones sociales del profesorado

El desarrollo conceptual que se ha venido proponiendo en los apartados que anteceden, desemboca inequívocamente en otro tema de capital importancia para la investigación en curso como son las representaciones sociales. Es entonces necesario tener claridad del

concepto de representación social, para entenderlo haciendo referencia a la Memoria Histórica y a las prácticas de enseñanza de los docentes de Ciencias Sociales y Filosofía en ejercicio. En este sentido la representación social es entendida por Moscovici (1979) como:

las representaciones sociales son un tipo de conocimiento de sentido común, que tiene como objetivos comunicar, estar al día y sentirse dentro del ambiente social, y que se origina en el intercambio de comunicaciones del grupo social. Es una forma de conocimiento a través de la cual quien conoce se coloca dentro de lo que conoce (p. 17-18).

Así entendidas las representaciones sociales, en relación con la enseñanza de la memoria histórica, en las ciencias sociales y la filosofía, es necesario entender cómo el sentido común de los docentes incide en las relaciones establecidas entre los diferentes actores que hacen parte de los procesos de enseñanza aprendizaje, en este mismo sentido puede afirmarse con Jodelet, (1984) que la representación se entiende como el saber de sentido común que permite la realización por parte de las personas de procesos generativos y funcionales que le permiten interactuar a las personas.

Esos saberes de sentido común permiten a las personas desenvolverse desde determinados roles en el entramado de relaciones sociales que se establecen entre los individuos que conforman una sociedad, en este caso se hace referencia a las relaciones establecidas entre docentes, directivos, padres de familia y estudiantes entorno a los procesos de enseñanza aprendizaje.

De acuerdo con Farr (1983), las representaciones sociales aparecen cuando,

los individuos debaten temas de interés mutuo o cuando existe el eco de los acontecimientos seleccionados como significativos o como dignos de interés por

quienes tienen el control de los medios de comunicación, las representaciones sociales tienen una doble función, hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible (p. 655).

Para que un hecho o acontecimiento sea significativo, debe trascender el plano de lo individual, pues solo aquellos que puedan interesar a un grupo de individuos pueden pasar a la categoría de hechos históricos relevantes y serán representativos socialmente para los individuos que compartan puntos de vista sobre estos hechos en común.

Para entender mejor el tema de las representaciones, Mora (2002), explica los planteamientos propuestos por Moscovici diciendo que las representaciones sociales son “sistemas cognoscitivos con una lógica y un lenguaje propios que no hacen referencia sólo a simples opiniones sobre actitudes e imágenes, sino a teorías o normas de conocimiento” (p. 7).

En esta lógica las representaciones sociales permiten que las personas puedan comprender sus mundos, responder a las diversas situaciones que plantea la cotidianidad, construir o utilizar elementos de carácter instrumental, pues son un tipo de conocimiento situado en momentos históricos definidos.

La investigación en representaciones sociales busca develar las imágenes, conocimientos, ideas y saberes que poseen los docentes, las cuales se convierten en los lentes con los que leen e intervienen la práctica de aula, seleccionan los contenidos, las fuentes de consulta y con los que definen las finalidades educativas a las que se orientan.

A su vez, la perspectiva de considerar la cotidianidad y la experiencia en la construcción de las representaciones, permite ver materializada la concepción del maestro como *gatekeeper*

presentada por Thornton (como se cita en Pagès, 1997), la cual plantea “que el profesor es siempre un controlador que toma decisiones curriculares e instructivas” (p. 213).

En palabras de González (2006), lo que enseña el docente y cómo lo enseña depende en gran medida de su historia personal, de su bagaje conceptual, ideológico, axiológico, cultural y de sentido común. Desde este bagaje se configuran las prácticas docentes y se define qué y cómo se enseña, qué y cómo se evalúa y a su vez se define la forma como los estudiantes viven el acto educativo, se acercan al conocimiento y se apropian de él.

La investigación en torno a las representaciones sociales sobre la memoria histórica que tienen o construyen los docentes en ejercicio, aportará elementos de valor a la didáctica de las ciencias sociales para la construcción de un cuerpo teórico como instrumentos de análisis. A este respecto Gérin y Tutiaux (2001), argumentan sin dejar lugar a duda que en la actualidad se está superando la racionalidad positivista que ha imperado históricamente al mismo tiempo que se generan nuevas concepciones de la formación y ejercicio docente, este cambio garantizará la generación y constitución de la didáctica de las ciencias sociales como campo científico.

Uno de los posibles impactos de los hallazgos de este tipo de investigaciones, como bien lo manifiesta Evans (1996), estaba relacionado con poder “proporcionar una serie de constructos teóricos basados en la práctica, descripciones del pensamiento del maestro que podrían resultar muy útiles” (p. 152-160).

Este reconocimiento conecta con el planteamiento que indica que la forma como los profesores conciben e interpretan el currículum y su práctica docente es lo que configura la acción del docente, por lo tanto es relevante investigar las representaciones sociales que construye el profesorado sobre un aspecto tan relevante como es la memoria histórica

6 Marco metodológico

En este apartado se desarrollaron los planteamientos metodológicos que guían la investigación, que se concretan en los aspectos relativos a las técnicas de recolección y análisis de la información, fases de trabajo de campo entre otras.

6.1 Enfoque

Esta Investigación se encuadra en un enfoque cualitativo y es de tipo hermenéutica orientada a comprender los significados que construyen la realidad a partir del análisis de hechos sociales confrontando los datos recogidos con la teoría, en una dinámica circular de confrontación permanente de los datos con la teoría, hasta alcanzar la saturación teórica de las categorías emergentes en relación con las representaciones sociales sobre la memoria histórica que construyen los docentes en ejercicio de CCSS y Filosofía.



Figura 1 Círculo hermenéutico gadameriano

Métodos mixtos

Autores como Cook, Bordage y Schmidt (2008) aportan argumentos claros que permiten definir con bastante precisión lo que son los métodos mixtos, estos autores manifiestan que:

la característica principal de los métodos mixtos (MM) es la combinación de la perspectiva cuantitativa (cuanti) y cualitativa (cuali) en un mismo estudio. Cuando las preguntas de investigación son complejas, la combinación de los métodos permite darle profundidad al análisis y comprender mejor los procesos de enseñanza (p. 128-133).

Parafraseando a Creswell (2007), los métodos mixtos utilizan fuentes variadas de información de manera combinada para realizar análisis con mayor nivel de profundidad de las temáticas y problemáticas investigadas, puesto que al complementarse ambas posturas se superan las limitaciones, lo cual favorece la validez en la interpretación de los resultados.

Leech y Onwuegbuzie (2009), definieron los métodos mixtos de la siguiente manera: “recoger, analizar e interpretar tanto los datos cualitativos como cuantitativos en un solo estudio, o en una serie de estudios que investigan el mismo paradigma subyacente” (p. 265-275).

Como lo manifiesta Díaz (2014), entender la importancia de los métodos mixtos para la investigación educativa permitirá aportar valor a las investigaciones, cuando estas requieran la utilización complementaria de ambos paradigmas, al respecto manifiesta que: “los métodos mixtos de investigación, como recurso para mediar en la guerra de los paradigmas, desde el principio de articulación de las fortalezas de lo cualitativo y lo cuantitativo, con miras a ofrecer una interpretación más completa de los fenómenos” (p. 10).

6.2 Técnicas e instrumentos para la recolección y análisis de la información

Tabla 1. Relación de técnicas y categorías de indagación

Relación de técnicas y categorías de indagación			
	Representaciones sociales sobre memoria histórica	Diseño de la clase	Intervención didáctica
Cuestionario estructurado	X		X
Entrevista semi estructurada	X	X	X
Observación no participante		X	X
Revisión documental		X	X

Revisión documental: de acuerdo con Raimond y Compenhoudt, (2009) la revisión documental consiste en:

desde el punto de vista de la fuente, se trata de datos manuscritos, impresos o audiovisuales, oficiales o privados, personales o provenientes de un organismo la recopilación de documentos de forma literaria que provienen de las instituciones y de organismos públicos y privados entre los que se encuentran las leyes, estatutos, reglamentos, procesos verbales y publicaciones (p. 183).

Desde una perspectiva etimológica revisión proviene del latín reviso, onis, que comporta la “Acción de volver a ver”. En este caso, no sólo la voz castellana, sino también sus semas etimológicos tienen precedentes claros.

La revisión requiere un resumen indicativo que defina los límites del área temática tratada y la profundidad del análisis efectuado, en forma crítica. La revisión debe ofrecer una valoración del trabajo documentada libremente en un campo determinado y apoyarse en una amplia bibliografía. El autor de la revisión ha de definir el propósito, las fuentes utilizadas para respaldar el contenido y las conclusiones extraídas a partir de ese contenido. El examen de la bibliografía empleada sirve a modo de indicador de la exhaustividad y actualidad de la revisión

En palabras de Rowley (1998) la revisión presenta una estructura concreta, configurada en cierta forma como una especie de resumen del resumen de este peculiar tipo de crítica, debe incluir determinados aspectos cualitativos, tales como su actualidad y exhaustividad; elementos proporcionados por el examen de la bibliografía.

Cuestionario: en palabras de Raimond y Compenhoudt (2009) ésta técnica consiste en: “plantear a un conjunto de encuestados, lo más representativo de una población, una serie de preguntas relativas a su situación social, profesional o familiar” (p. 181).

Esta técnica se distingue del sondeo de opinión porque implica la verificación de hipótesis teóricas y el examen de correlaciones sugeridas por dichas hipótesis.

Entrevista semi estructurada: para Flick (2004) esta técnica se basa en:

preguntas más o menos abiertas en forma de guía de entrevista. Se espera que el entrevistado responda a ellas libremente. El punto de partida del método es el supuesto de que las aportaciones que son características para las entrevistas estandarizadas o cuestionarios, y que limitan cuándo, en qué secuencia y cómo se tratarán los asuntos, oscurecen más que iluminan el punto de vista del sujeto (p.107).

De acuerdo con lo planteado por Flick (2004) “la ventaja de este método es que el uso uniforme de una guía de entrevista aumenta la capacidad de los datos para la comparación y que su estructuración se incrementa como resultado de las preguntas incluidas en la guía” (p.107-108).

6.3 Propuesta de análisis de la información

Para el proceso de análisis de la información recolectada a partir de las diferentes técnicas, en lo relacionado con los datos cuantitativos se empleará la estadística descriptiva y para los cualitativos se seguirán los procedimientos que determina el análisis de contenido y se concretará en la teoría fundamentada.

6.3.1 Estadística descriptiva.

Los datos registrados por los diferentes medios o técnicas deben ser organizados y presentados de una manera clara y convincente, para tal fin la estadística descriptiva proporciona una serie de técnicas orientadas a presentar y reducir los diferentes datos obtenidos en este sentido Fernández, Sánchez, Córdoba, Cordero y Largo (2002) manifiesta que: “La presentación de los datos se realiza mediante su ordenación en tablas, proceso denominado de tabulación y su posterior representación gráfica. La reducción estadística consiste en utilizar sólo un número reducido de los datos posibles para facilitar las operaciones estadísticas” (p. 17).

Para autores como Parra (1995), la estadística descriptiva se entiende como “el estudio que incluye la obtención, organización, presentación y descripción de información numérica” (p. 28)

Aunque es importante aclarar que en el lenguaje común, el término estadística significa más que datos numéricos, también se emplea para designar un área de estudio o una disciplina. Como área de estudio, la Estadística proporciona los métodos que ayudan a resolver los problemas correspondientes, para ello es necesario conocer los conceptos básicos

que conforman los contenidos de esta materia tales como: población, muestra, variable de estudio, datos u observaciones y parámetros estadígrafos o estadísticos.

6.3.2 Análisis de contenido.

Es importante abordar y desarrollar aunque sea de manera breve el concepto de análisis de contenido, pues se empleará para el tratamiento de los datos, en ese sentido puede decirse parafraseando a Casilimas (1996) que el análisis de contenido se origina en la Psicología Social y la Sociología, aplicadas a la comprensión del campo de la política, las relaciones internacionales y la literatura con un amplio desarrollo posterior en los terrenos de la publicidad y la comunicación de masas.

Ricoeur (1974) por su parte ha propuesto una lectura de la realidad social de las acciones humanas y la cultura, a la manera de textos sobre los cuales es posible emprender un trabajo de tipo hermenéutico.

El análisis de contenido es un conjunto de instrumentos metodológicos, cada vez más elaborados y mejorados los cuales pueden aplicarse al análisis de discursos y contenidos de diversa índole, de acuerdo con Bardin (1991) puede afirmarse que:

el factor común de estas técnicas es del cálculo de frecuencias suministradoras de datos cifrados hasta la extracción de estructuras que se traducen en modelos. Es una hermenéutica controlada basada en la deducción. El análisis de contenido se mueve entre dos polos: el del rigor de la objetividad y el de la fecundidad de la subjetividad (p. 8).

6.3.3 Teoría Fundamentada.

Hablar sobre la teoría fundamentada cobra especial relevancia, por ser precisamente este método sobre el que se basa el proceso de análisis de los datos de la investigación esta investigación.

La codificación abierta en el método de la teoría fundamentada es el proceso analítico por el cual los conceptos se identifican y desarrollan desde el punto de vista de sus propiedades y dimensiones en este sentido Corbin y Strauss (1990) afirman que:

los procedimientos analíticos básicos por los que esto se logra son: el planteamiento de preguntas sobre los datos y la realización de comparaciones para las similitudes y las diferencias entre cada incidente, acontecimiento y otros ejemplares de fenómenos. Los acontecimientos e incidentes similares se etiquetan y agrupan para formar categorías (p. 74).

La codificación abierta permite convertir los datos en conceptos, haciendo un análisis línea por línea y posteriormente expresando los datos en palabras individuales y secuencias breves de palabras para asignarles códigos como lo definen Corbin y Strauss (1990) “las categorías resultantes se asocian de nuevo a códigos, que son ahora más abstractos que los utilizados en el primer paso” (p. 65).

El propósito principal de la teoría fundada es generar modelos explicativos de la conducta humana, en este caso de los docentes de Ciencias Sociales y Filosofía en ejercicio, la recolección y análisis de la información se realizan de manera simultánea, mediante el uso de la teoría fundamentada, se trata de identificar patrones de conducta y relaciones entre esos patrones.

Seguidamente Corbin y Strauss (1990), diferencian las categorías derivadas de la codificación abierta y partir de las múltiples categorías, se seleccionan las más importantes, estas categorías se denominan axiales y por último, se elaboran las relaciones entre éstas y otras categorías. Y lo que es muy importante, se clarifican o establecen las relaciones entre las categorías.

Una vez realizado el proceso de codificación axial, proceso de relacionar subcategorías con otras categorías, de acuerdo con Corbin y Strauss (1990) implica un “proceso complejo de pensamiento inductivo y deductivo que implica varios pasos. Éstos se realizan, como con la codificación abierta, haciendo comparaciones y preguntas” (p. 144.)

En la codificación axial se elabora la categoría central, en torno a la cual, las otras categorías desarrolladas se puedan agrupar y por la cual se integren, de esta manera se elabora o formula el relato del caso estudiado, es a esto a lo que se le denomina codificación selectiva. El análisis y el desarrollo de la teoría pretenden descubrir patrones en los datos así como las condiciones bajo las cuales éstos se aplican, en este sentido Corbin y Strauss (1990) manifiestan lo siguiente:

el procedimiento de interpretar datos, como la integración de material adicional, acaba en el punto en que se ha alcanzado la saturación teórica; es decir, una codificación adicional, el enriquecimiento de las categorías, etc., ya no proporcionan o prometen nuevos conocimientos (p. 131).

Cuando la investigación ha llegado a este nivel de profundidad y de concreción agotados los procesos de codificación abierta, axial y selectiva y cuando se ha alcanzado la saturación teórica, se puede dar por concluido el proceso de análisis de los datos, lo cual permitirá, a su vez concretar el informe de investigación.

Tabla 2. Relación de recolección y análisis de información

Relación de recolección y análisis de la información		
Técnica de recolección de la información	No.	Tipo de dato
Cuestionario estructurado	6	Numérico y texto
Entrevista semi estructurada	6	Texto
Observación no participativa	8	Registro video gráfico
Revisión documental	14	Documentos institucionales- Texto

6.4 Fases del trabajo de campo

El trabajo de campo se realizó en las siguientes fases:

Fase 1. Estructuración del proyecto y concertación institucional.

Los directivos de la Maestría en Educación de la UTP, iniciada la séptima cohorte, realizaron una socialización de los macro proyectos que tenían vigencia al primer semestre del año 2014, cada propuesta fue presentada por los especialistas en cada temática, la finalidad de este ejercicio fue la conformación de los grupos de trabajo.

El macro proyecto Memoria histórica y Pensamiento del futuro, forma parte de la línea de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y abre una gama de posibilidades para la realización de una propuesta investigativa de gran interés e impacto social y educativo, teniendo en cuenta la realidad colombiana que atraviesa una problemática de violencia política por más de cincuenta años, realidad que debe ser investigada, de cara a la educación del pensamiento social – crítico de las nuevas generaciones.

Se socializó la propuesta de investigación al Equipo Directivo del Colegio en el que se realizó la investigación, haciendo una presentación del macro proyecto en el que está inscrita la investigación, de igual manera se presentó la pregunta de investigación, los objetivos y las fases que se desarrollarían durante la investigación, la propuesta de investigación fue avalada

por las directivas del Colegio y por la Universidad Tecnológica de Pereira, dando luz verde para llevar a cabo la experiencia investigativa.

Fase 2. Revisión documental para tener una aproximación al estado de la cuestión en el Colegio.

En esta fase se abordó la documentación de la planificación académica representada en: Proyecto Educativo Institucional, Plan de asignatura y Plan de clase de los docentes de Ciencias Sociales y Filosofía realizada para el año 2015. Se realizó un proceso de codificación de la información desde la Teoría Fundamentada propuesta por Corbin y Strauss (1990).

Tabla 3. Distribución por asignatura

	Plan asignatura	Plan clase	PEI	Total documentos analizados
Filosofía	1	4	1	11
Ciencias Sociales	1	4		

Fase 3. Implementación del cuestionario inicial. Se diseñaron dos cuestionarios, uno para ser aplicado a los docentes de CCSS, cuatro docentes en total y otro para ser aplicado a los docentes de Filosofía, dos docentes en total. Ambos cuestionarios fueron contestados por seis docentes. Los cuestionarios fueron aplicados en la semana del 23 al 28 de agosto de 2015. Es importante mencionar que los cuestionarios fueron revisados y avalados por expertos antes de ser aplicados, éstos serán aportados como anexos.

Tabla 4. Docentes encuestados entre el 23 y el 28 de Agosto de 2015

	Hombre s	Mujer es	Total encuestados
Docentes de filosofía	0	2	2
Docentes de Ciencias Sociales	1	3	4

Fase 4. Entrevistas

Se construyó el guión para la entrevista y se hizo pasar por la revisión de expertos. Esta se aplicó a todos los docentes a los cuales se les aplicó el cuestionario, es decir cuatro docentes de ciencias sociales y dos de filosofía, dicho guión será aportado como anexo.

Tabla 5. Docentes entrevistados entre el 8 y el 20 de Noviembre del 2015

	Hombres	Mujeres	Total encuestados
Docentes de filosofía	0	2	2
Docentes de Ciencias Sociales	1	3	4

Fase 5. Proceso de análisis de la información partiendo de los procesos de codificación de la Teoría fundamentada, propuesta por Corbin y Strauss (1990), para lo cual se procedió a desarrollar un primer nivel de codificación abierta en el que se organizó la información y se extrajeron los códigos, un segundo nivel de codificación, axial en el que se organizaron las familias de códigos a partir de las cuales se conformaron unas categorías emergentes del proceso de análisis y un tercer nivel de codificación selectiva en el que se construyeron unas categorías generales para la interpretación de la información. En esta fase también se utilizó la metodología de análisis estadístico descriptivo para el análisis de datos más cuantitativos.

Fase 6. Cierre de la investigación y elaboración del informe final.

En esta etapa de gran importancia se realizan los procedimientos para la finalización del proceso investigativo y se realiza el informe, donde se recogen los resultados de la investigación.

6.5 Contexto

La investigación se llevó a cabo en el Colegio San José de los Hermanos Maristas ubicado en la ciudad de Armenia en el barrio el Bosque en la zona central de la ciudad. Fue fundado el 6 de febrero de 1928 por el Hermano Julio José, quien con cuatro Hermanos más, trajo la propuesta pedagógica marista a la ciudad de Armenia. En la actualidad atiende

aproximadamente a 700 estudiantes, en el nivel de preescolar a 100 estudiantes, en básica primaria a 300 estudiantes y en básica secundaria y media a 300 estudiantes con una nómina de 42 docentes. El modelo pedagógico del Colegio es humanista integrador, pues valora y respeta las didácticas propias de las disciplinas enmarcándolas en un referente teórico social constructivista, lo cual se aplica desde los principios y valores de San Marcelino Champagnat el fundador de la congregación a la que pertenece el Colegio.

Esta misión se lleva a cabo a través un estilo propio, caracterizado por la pedagogía de la presencia, el espíritu de familia, el amor al trabajo y teniendo a María como modelo para lograr que los niños y jóvenes conozcan y amen a Jesucristo, para ayudarles a ser buenos cristianos y buenos ciudadanos.

6.6 La unidad de trabajo de la investigación

Está constituida por 6 docentes de CCSS y Filosofía de la Institución Educativa, ubicada en la Ciudad de Armenia. Cuatro docentes de Ciencias Sociales y dos de Filosofía que se desempeñan en los niveles de Educación Básica Primaria, Secundaria y Media Obligatoria.

6.6.1 Población-muestra.

Los participantes en la investigación fue el Grupo de docentes de Ciencias Sociales y Filosofía, que son en total cinco docentes, de los cuales una docente, hace un doble aporte desde el área de Filosofía y como Magister en Ciencias Sociales.

7 Análisis de los datos

El presente análisis intenta dar respuesta a las preguntas de investigación y cumplir con los objetivos planteados para la misma, por lo tanto se ha decidido organizarlo con la siguiente lógica, para llegar a develar las representaciones sociales que el profesorado tiene sobre la memoria histórica:

- Las finalidades otorgadas al proceso educativo de las ciencias sociales y la filosofía constituyen el marco de referencia que poseen los profesores para concebir la enseñanza de la memoria histórica, desde este marco de referencia se puede justificar la forma cómo la enseñanza de la memoria histórica se materializa en el aula de clase.
- Los contenidos que se abordan en las clases de Ciencias Sociales y Filosofía, así como los criterios de selección de los mismos, constituyen una dimensión de las representaciones sociales de los docentes con respecto a su percepción como docente y a su práctica de aula.
- Las estrategias de enseñanza pueden ayudar a reflejar la lógica pedagógica y didáctica que posee el profesor, como también a identificar posibles coherencias o rupturas entre las finalidades y la manera como los profesores materializan los objetivos y finalidades.

Desde estos componentes se construyó la aproximación a las representaciones sociales que sobre la enseñanza de las ciencias sociales y la memoria histórica tiene el profesorado que participó en la investigación.

7.1 Análisis del cuestionario

Es importante mencionar que este instrumento de recolección de información fue diseñado y aplicado por considerarse de interés primordial para el sondeo inicial del grupo de estudio, la información suministrada por éste, permitió obtener datos reveladores que remitieron a otros instrumentos para continuar recabando en los datos. El diseño del instrumento y el tipo de preguntas posibilitaron una interpretación estadística descriptiva y cualitativa de los datos. Fueron encuestadas en total cinco personas, pero es importante aclarar que entre los encuestados una docente contaba con doble titulación y se encontraba laborando como docente de Ciencias Sociales y Filosofía y dada su experiencia, se consideró valioso contrastar sus puntos de vista de ambas disciplinas.

7.1.1 Perfil de las personas.

Sexo y edad

El cruce de las variables sexo y edad muestran que entre los encuestados hay personas de los dos sexos, aunque predominan las mujeres sobre los hombres y que dos de los encuestados se ubican en el rango 25-30, uno en el rango 30-40 y dos en el rango 40-50, lo cual permite ver que los datos obtenidos en la encuesta fueron aportados por personas muy jóvenes y con poca experiencia y por personas más maduras y con mayor experiencia. Fueron encuestados en total cinco docentes, a uno de ellos se le indagó por su experiencia en ambos campos del saber.

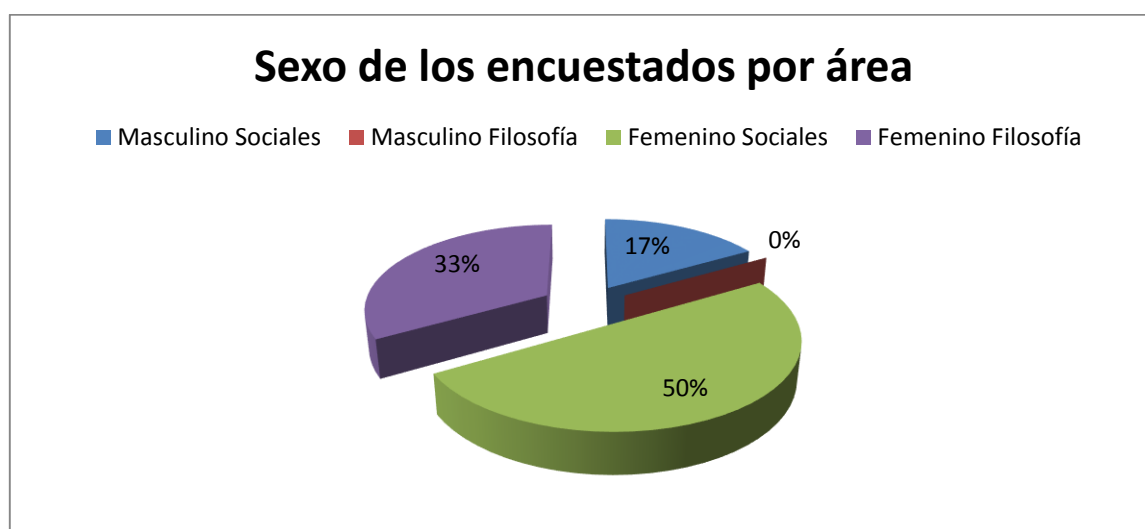


Figura 1. Sexo de los encuestados

7.1.2 Años de experiencia.

En el aspecto referido a los años de experiencia como docente (Ver Tabla 6), unos tienen entre diez y quince años de experiencia, quienes se encuentran en el rango de edad entre 40-50, los docentes ubicados en el rango 25-30, presentan entre dos y tres años de experiencia lo que evidencia una correlación entre la edad y los años de experiencia.

Tabla 6. Datos de identificación de los encuestados

Datos de identificación de los encuestados				
CCSS	Filosofía	Sexo	Edad	Experiencia docente
	LM_1	F	30-40	Docente de Filosofía 10 años sector privado
	LR_2	F	25-30	Docente de Filosofía 6 años sector público y privado
AM-1		F	40-50	15 años en preescolar. Sector privado - 2 años en primaria
LR-2		F	25-30	Docente de sociales 6 años - Asesora pedagógica
S-3		M	25-30	Práctica docente 1 año - Pre Icfes 2 años
SV4		F	40-50	Educación preescolar 4 años - Básica primaria

7.1.3 Formación de los profesores.

En cuanto a la formación inicial de los profesores (Ver Tabla 6), el grupo de personas que contestaron el cuestionario se distribuyen así: un licenciado (masculino) en Ciencias Sociales, dos licenciados (femenino) en Filosofía, dos licenciados (femenino) en Educación Básica primaria y preescolar y una de las docentes de Filosofía con doble titulación fue también encuestada como docente de CCSS. Si bien la presente investigación tiene como foco los profesores en Ciencias Sociales, es interesante establecer una relación entre la propuesta educativa del área de CCSS y la de Filosofía en lo relacionado con la enseñanza de las Ciencias Sociales y la recuperación de la Memoria Histórica.

7.1.4 Segundas formaciones (Maestrías).

Con respecto a esta pregunta planteada a los encuestados sobre otras titulaciones realizadas se encontró que el 80% solo tiene título de pregrado y el 20% pregrado y maestría.

7.1.5 Participación en alguna organización/asociación juvenil.

En lo relacionado con la participación en organizaciones o asociaciones juveniles durante su juventud, ninguno de los encuestados manifiesta haber participado en ningún tipo de organización, este dato adquiere cierta relevancia teniendo en cuenta que un trabajo voluntario

con jóvenes implica un acercamiento a ciertas dinámicas y realidades sociales, como por ejemplo ocupación del tiempo libre, aspectos de interés para los jóvenes, participación social, cultural y política, formación de la ciudadanía en ámbitos educativos informales y no formales. Para los docentes, no contar con este tipo de experiencias puede implicar no tener una representación clara de estos ámbitos en los que se mueven, desempeñan y participan los jóvenes.

7.1.6 Participación en eventos relacionados con la enseñanza de las CSSS, Ciudadanía y Filosofía.

Al observar la respuesta de los encuestados respecto a la actualización en el área de saber propia, sorprende encontrar que la totalidad responde negativamente manifestando que no han participado de este tipo de actividades a nivel formal, cuando se indaga por las razones por las cuales no lo han realizado es por factores como: falta de tiempo y la imposibilidad para financiar la educación continuada con recursos propios, este aspecto puede limitar o condicionar las representaciones del docente en relación con la profesionalidad y la formación complementaria para el ejercicio docente.

7.1.7 Conoce los lineamientos y los estándares de las competencias en Ciencias Sociales y Filosofía del MEN.

Esta pregunta reviste gran importancia dada la repercusión de las directrices ordenadas por el Ministerio de Educación Nacional para las entidades territoriales certificadas y por ende de las instituciones educativas que las integran. Todos los docentes deben ceñirse a dichos lineamientos y estándares básicos de competencias, por tanto conocer este aspecto es importante para la investigación.

La respuesta a esta pregunta permite contrastar el nivel de conocimiento de los aspectos curriculares definidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Es posible que cuando un licenciado del área conoce los lineamientos, pueda diseñar las propuestas formativas acorde con lo propuesto por el MEN (Ver la Tabla 8)

Tabla 7. Conocimiento de los lineamientos y estándares curriculares

Conoce los estándares y/o lineamientos curriculares				
CCS S	Fil osofía	Conoce los lineamientos y los estándares de las competencias en Ciencias Sociales del MEN	Cómo los conoció	Opinión
	LM _1	Si	A través de la prueba saber	Existen componentes para trabajar más no estándares
	LR _2	Si	A través del tiempo y de la experiencia docente	El Estado colombiano a través del MEN debe esclarecer más los lineamientos para filosofía ya que son muy laxos.
AM- 1		Si	En la institución educativa Por medio del MEN	¿?
LR- 2		Si	A través del tiempo y de la experiencia como docente	El MEN ha hecho una buena labor y se resalta la claridad.
S-3		No	No responde	NR
SV4		Si	A través del trabajo realizado desde el área de sociales ya que estos deben verse reflejados en el plan de clase	Considero que son herramientas acertadas y acordes a las diferentes fases del proceso escolar.

La respuesta a esta pregunta me permite contrastar el nivel de conocimiento y manejo de los contenidos y de los criterios desde los cuales se planifica, desarrolla y evalúa la clase de CCSS. Es posible que cuando un licenciado del área conoce los lineamientos, pueda diseñar las propuestas formativas acorde con lo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional (Ver la Tabla 7)

7.1.8 Finalidades de la educación básica.

Para el análisis de los datos del cuestionario se tomó como referencia la propuesta de Benejam (2002) sobre el análisis de las tradiciones epistemológicas positivista, humanista crítica y postmoderna. (Los colores utilizados en la tabla corresponden a dichas tradiciones, el color azul con la positivista, el verde con la humanista y el rojo con la crítica).

Tabla 8. Finalidades de la educación básica

-	-	Códigos en orden de importancia		
CC SS	Filosofía	1	2	3
A M-1	-	7. Conservación de los valores	2. Formar personas autónomas y libres	6. Desarrollo de la ciudadanía
LR -2	-	2. Formar personas autónomas y libres	12. Compensación de las desigualdades	3. Acceso al conocimiento y la cultura
S-3	-	15. Desarrollo del pensamiento crítico	2. Formar personas autónomas y libres	8. La formación de la identidad nacional
SV 4	-	7. Conservación de los valores	15. Desarrollo del pensamiento crítico	9. Desarrollo integral de las personas
-	LM_1	9. Desarrollo integral de las personas	15. Desarrollo del pensamiento crítico	2. Formar personas autónomas y libres
-	LR_2	2. Formar personas autónomas y libres	6. Desarrollo de la ciudadanía	3. Acceso al conocimiento y la cultura

En la Tabla 8, se puede observar que: La encuestada AM-1 Respecto a las finalidades de la educación básica muestra en sus respuesta, un cierto eclecticismo al optar por la conservación de los valores en un primer nivel de importancia, en un segundo nivel opta por la formación de personas autónomas y libres finalidad buscada desde un enfoque humanista y en tercer lugar de importancia desde un enfoque crítico busca la formación de ciudadanía.

La persona LR -2 en un primer nivel de importancia se ubica en una perspectiva humanista buscando la formación de personas autónomas y libres, en segundo lugar se orienta a un enfoque crítico buscando la compensación de las desigualdades y en tercer lugar de importancia se reivindica en una lógica crítica buscando el acceso al conocimiento y a la cultura. La tendencia mayoritaria que se observa en la tabla es hacia la lógica crítica tal como se muestra en la Tabla 8.

El encuestado S-3 Se ubica en primer nivel de importancia en una perspectiva crítica frente a la pregunta por las finalidades de la educación básica escogiendo como respuesta el desarrollo del pensamiento crítico. En el segundo nivel se ubica en la perspectiva humanista decidiéndose por la formación de personas autónomas y libres en lo cual coincide con la persona AM-1. En el tercer nivel se reivindica en un enfoque humanista optando por la formación de la identidad nacional. Como se puede observar en la tabla No 9 predomina una lógica humanista.

La persona SV-4 en el primer nivel de importancia coincide con el encuestado AM-1 al ubicarse en una perspectiva tradicionalista frente a las finalidades de la educación básica optando por la conservación de los valores. En un segundo nivel de importancia opta por el desarrollo del pensamiento crítico y en tercer nivel se orienta por el desarrollo integral de las personas reafirmandose en una perspectiva crítica de la educación básica.

Con respecto a esta pregunta puede conjeturarse en una primera aproximación a los datos que los docentes encuestados poseen unas representaciones que se enmarcan en determinada perspectiva a la hora de diseñar sus clases, en este caso:

- La persona AM-1, de Ciencias Sociales, se muestra como un docente positivista con alguna influencia humanista.
- La persona S-3, de Ciencias Sociales, se perfila como un docente crítico con una tendencia humanista.
- La persona SV4, de Ciencias sociales, se posiciona con un docente positivista con una fuerte tendencia hacia el enfoque crítico.
- La persona LR-2, de Ciencias Sociales y Filosofía, se ubica en un enfoque humanista con una fuerte tendencia al enfoque crítico.
- La persona LM1, de Filosofía, se posiciona como una docente crítica con tendencia al enfoque humanista.

A modo de síntesis se puede decir que tanto los docentes de Filosofía como los de Ciencias Sociales, asumen una preferencia por la tradición crítica apostando por el desarrollo de las personas, el desarrollo del pensamiento crítico, el desarrollo de la ciudadanía y el acceso al conocimiento y a la cultura, aunque se evidencia una clara tendencia a la tradición humanista eligiendo formar personas autónomas y libres.

En general, al interpretarse las respuestas ofrecidas por los encuestados frente a la pregunta por las finalidades de la educación básica, puede afirmarse que la gran mayoría de ellos hace elecciones por finalidades enfocadas desde una perspectiva crítica enfatizándose en la necesidad del desarrollo de un pensamiento crítico con seis elecciones en total, realizan cuatro elecciones que privilegian una perspectiva humanista resaltándose la necesidad de formar personas autónomas y libres y sólo dos elecciones a finalidades de tipo técnico o tradicional optando la conservación de los valores.

7.1.9 Objetivos de la enseñanza de la historia.

En la tabla 9 se esquematizan cuáles son los objetivos seleccionados por los encuestados en la enseñanza de la historia y a continuación se realiza el análisis de los datos.

Tabla 9. Objetivos para la enseñanza de la Historia

CCSS	Filosofía	Códigos en orden de importancia		
		<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>
AM-1	-	2. Comprender el presente a partir del pasado	3. Desarrollar el espíritu crítico sobre el pasado	11. Comprender la importancia del legado cultural
S-3	-	12. Desarrollar el pensamiento histórico	2. Comprender el presente a partir del pasado	15. Reconstruir la memoria histórica
SV4	-	2. Comprender el presente a partir del pasado	6. Comprender el cambio y la continuidad en las sociedades	11. Comprender la importancia del legado cultural
LR-2		3. Desarrollar el espíritu crítico sobre el pasado	15. Reconstruir la memoria histórica	9. Pensar el futuro a partir de las referencias del pasado
-	LM_1	3. Desarrollar el espíritu crítico sobre el pasado	9. Pensar el futuro a partir de las referencias del pasado	13. Identificar los personajes importantes y sus acciones relevante

La persona AM-1 respecto a los objetivos de la enseñanza de la historia se muestra en sus respuestas como una docente que refleja la influencia de la perspectiva humanista (de mayor peso) al elegir como finalidad “comprender el presente a partir del pasado” en un primer nivel de importancia, en un segundo nivel de importancia, “desarrollar el espíritu crítico sobre el pasado” finalidad buscada desde un enfoque crítico y en tercer lugar desde un enfoque humanista busca *comprender* la importancia del legado cultural.

La persona LR_2 en un primer nivel de importancia se ubica en una perspectiva crítica buscando “desarrollar el espíritu crítico sobre el pasado”, en segundo lugar se orienta a un enfoque crítico buscando “reconstruir la memoria histórica” y en tercer lugar de importancia

se reivindica en una lógica crítica buscando “pensar el futuro a partir de las referencias del pasado”.

La persona S_3 Se ubica en primer nivel de importancia en una perspectiva crítica (de mayor peso) frente a la pregunta por los objetivos de la enseñanza de la historia escogiendo como respuesta “desarrollar el pensamiento histórico”. En el segundo, se ubica en la perspectiva humanista decidiéndose por “comprender el presente a partir del pasado”. En el tercero, se ubica en un enfoque crítico optando por “reconstruir la memoria histórica”.

La persona SV_4 en el primer nivel de importancia coincide con el encuestado AM_1 al ubicarse en un enfoque humanista (de mayor peso). En el segundo opta por el desarrollo del pensamiento crítico “comprender el cambio y la continuidad en las sociedades” ubicándose en un enfoque crítico y en el tercero coincide con el encuestado AM_1 en un enfoque humanista buscando “comprender la importancia del legado cultural”.

Con respecto a esta pregunta puede conjeturarse en una primera aproximación a los datos que el encuestado AM_1 se muestra como un docente humanista con alguna influencia del enfoque crítico. El encuestado S_3 se perfila como un docente crítico con una tendencia humanista, el encuestado SV_4 se posiciona con un docente humanista con una fuerte tendencia hacia el enfoque crítico. El encuestado LR_2 se ubica en un enfoque eminentemente crítico (docente con doble titulación en CCSS y Filosofía) y la persona encuestada LM_1 se ubica en el modelo crítico y su tendencia es hacia el enfoque positivista.

7.1.10 Conceptos para la enseñanza de la historia.

En la investigación se preguntó por los conceptos más importantes y menos importantes para ser enseñados en la clase de historia. Esto se hizo como una estrategia para tratar de comprender lo que sucede en el proceso de concreción curricular. A continuación se propone

una tabla que esquematiza los conceptos para la enseñanza de la historia y las elecciones realizadas por los encuestados para, a partir de dichas elecciones, realizar el análisis de los datos proporcionados.

Tabla 10. Conceptos a enseñarse en clase de Historia

	Cinco más importantes				
Encuestados	1	2	3	4	5
AM-1	15 Las civilizaciones	7 Los símbolos patrios	2 La economía	9 La memoria histórica	14 La ciencia y Tecnología a lo largo de la historia
LR-2	6 La ciudadanía y la política	9 La memoria histórica	11 Los documentos importantes	8 El patrimonio	13 Las civilizaciones
S-3	9 La memoria histórica	5 Las revoluciones sociales	13 Las civilizaciones	15 Las civilizaciones	3 La continuidad y cambio social
SV-4	5 Las revoluciones sociales	12 Los conflictos sociales	6 La ciudadanía y la política	4 La cronología/periodización	10 Las guerras
	Cinco menos importantes				
Encuestados	1	2	3	4	5
AM-1	1 Biografías de personajes	8 El patrimonio	11 Los documentos importantes	13 Las civilizaciones	10 Las guerras
LR-2	1 Biografías de personajes	14 La ciencia y Tecnología a lo largo de la historia	11 Los documentos importantes	8 El patrimonio	13 Las civilizaciones
S-3	14 La ciencia y Tecnología a lo largo de la historia	1 Biografías de personajes	2 La economía	6 La ciudadanía y la política	7 Los símbolos patrios
SV-4	4 La cronología/periodización	1 Biografías de personajes	3 La continuidad y cambio social	15 Las civilizaciones	2 La economía

Con respecto a la pregunta por los conceptos más importantes a enseñar en la clase de historia la mayoría de los encuestados seleccionan conceptos que se enmarcan en un enfoque crítico optando por: AM-1 Pensar el futuro a partir del presente, LR-2 La ciudadanía y la política, S-3 La memoria histórica, a excepción de SV-4 Las revoluciones sociales con enfoque humanista.

Las personas encuestadas no coinciden en ninguno de los niveles de importancia, por lo que se puede decir que en general asumen posiciones eclécticas al hacer las elecciones de los conceptos a enseñarse en las ciencias sociales (Ver la Tabla 10). Aun así, en las elecciones menos importantes existe una tendencia mayoritaria que se enmarca entre la perspectiva positivista con 9 elecciones y humanista con 8 elecciones con una leve tendencia hacia el enfoque crítico con 3 elecciones.

7.1.11 Objetivos de la enseñanza de las Ciencias Económicas y políticas (CEP).

En esta tabla se muestran las elecciones realizadas por los docentes encuestados en relación con la pregunta por los objetivos para la enseñanza de las CEP.

Tabla 11. Objetivos para la enseñanza de la Historia

Encuestados	Objetivos en orden de importancia		
	1	2	3
AM-1	12. Análisis reflexivo y crítico de los sistemas y ciclos económicos.	13. Conocimiento de los fenómenos económicos y sus impactos sociales desde los conceptos y procedimientos básicos de la Economía	14. Dar un tratamiento problematizador a la cuestión de la desigualdad social.
LR-2	7. La cuestión acerca de las consecuencias del funcionamiento del actual sistema económico y social.	11. Conocer las desigualdades en el acceso a los bienes.	14. Dar un tratamiento problematizador a la cuestión de la desigualdad social.

S-3	3. Interpretar los problemas económicos básicos a partir de la realidad local, provincial y nacional, en el marco de los procesos de globalización.	15. Comparar modelos sociales y sistemas políticos y económicos en diferentes espacios geográficos y tiempos históricos.	6. El análisis del contexto histórico en el cual surgieron las distintas teorías económicas.
SV4	9. Profundizar el conocimiento de los fenómenos económicos y sus impactos sociales desde los conceptos y procedimientos básicos de la Economía.	8. Las actividades económicas y la satisfacción de las necesidades humanas.	7. La cuestión acerca de las consecuencias del funcionamiento del actual sistema económico y social.

Con respecto a la pregunta sobre los objetivos de la enseñanza de las ciencias económicas y políticas (Ver la Tabla 11) puede afirmarse que el encuestado AM_1 Se ubica en un primer nivel de importancia en un enfoque crítico buscando el análisis reflexivo y crítico de los sistemas y ciclos económicos mostrando una tendencia en un segundo nivel de importancia al enfoque tradicional.

El encuestado LR_2 quien asume una tendencia al enfoque tradicional prefiriendo la cuestión acerca de las consecuencias del funcionamiento del actual sistema económico y social y tiende en un segundo y tercer nivel de importancia al enfoque humanista.

La persona S_3 muestra preferencia por el enfoque crítico en los tres niveles de importancia optando por interpretar los problemas económicos básicos a partir de la realidad local, provincial y nacional, en el marco de los procesos de globalización, comparar modelos sociales y sistemas políticos y económicos en diferentes espacios geográficos y tiempos históricos y el análisis del contexto histórico en el cual surgieron las distintas teorías económicas.

La persona SV_4 se ubica en un enfoque crítico eligiendo profundizar el conocimiento de los fenómenos económicos y sus impactos sociales desde los conceptos y procedimientos básicos de la Economía con tendencia al humanista escogiendo las actividades económicas y la satisfacción de las necesidades humanas.

Con relación al primer nivel de importancia de los objetivos de la enseñanza de las ciencias económicas y políticas los encuestados en su gran mayoría se posicionan en un enfoque crítico del conocimiento aunque ninguno coincide en el objetivo, sólo concuerdan en el tercer nivel de importancia los encuestados AM_1 Y LR_2 ubicándose en un enfoque humanista.

Frente a los objetivos de la enseñanza de las Ciencias Económicas y Políticas los encuestados AM_1, S_3 y SV_4 le dan importancia relevante a los Numeral 12. Análisis reflexivo y crítico de los sistemas y ciclos económicos, 3. Interpretar los problemas económicos básicos a partir de la realidad local, provincial y nacional, en el marco de los procesos de globalización y al 9. Profundizar el conocimiento de los fenómenos económicos y sus impactos sociales desde los conceptos y procedimientos básicos de la Economía en una perspectiva crítica, a excepción de LR_2 quien elige prioritariamente el número 7. La cuestión acerca de las consecuencias del funcionamiento del actual sistema económico y social en una perspectiva positivista. En general en la selección de los objetivos predomina el enfoque crítico con cinco elecciones seguido del enfoque humanista con cuatro elecciones y en menor media el positivista.

7.1.12 Conceptos a enseñar en la clase de C E P.

En esta tabla se esquematizan los datos sobre los conceptos seleccionados por los encuestados en relación con la enseñanza de las CEP y a continuación se realiza el análisis de dichos datos.

Tabla 12. Conceptos a enseñarse en clase de CEP

	Cinco más importantes				
Encuestados	1	2	3	4	5
AM-1	1. Derechos humanos	23. Valores	24.Ciudadanía	32.Civismo	31.Normas de vida
LR-2	2. Derechos humanos	21. Participación	24.Ciudadanía	27. Pluralidad	36. Perspectiva de género
S-3	2. Economía	7. Comercio internacional	11. Pensamiento económico	17. Derechos humanos	18. Democracia
SV-4	26. Deberes y derechos	18. Democracia	32.Civismo	35.Mecanismos de participación	24.Ciudadanía
	Cinco menos importantes				
Encuestados	1	2	3	4	5
AM-1	3. Oferta de bienes	7. Comercio internacional	14. Ciencia económica	12. Agentes económicos	15. Problemas económicos
LR-2	32. Civismo	1. Necesidad de elegir	3. Oferta de bienes	7. Comercio internacional	19. Impuestos
S-3	31. Normas de vida	35. Mecanismos de participación	36. Perspectiva de género	25.Instituciones	27. Pluralidad
SV-4	20. Convivencia	23. Valores	21.Participación	32.Civismo	17. Derechos humanos

Con respecto a la pregunta por los conceptos preferidos en la enseñanza de las ciencias económicas y políticas (Ver la tabla 12), los encuestados asumen posiciones eclécticas al seleccionar los conceptos AM_1 y LR_2 coinciden en la importancia de enseñar los derechos humanos desde un enfoque humanista y en un tercer nivel de importancia y desde un enfoque crítico en el concepto de ciudadanía.

Con respecto a las elecciones hechas por los encuestados en el cuadro de los conceptos más importantes se observa mayoritariamente una orientación al enfoque humanista representado en el color verde, en menor medida una orientación hacia el enfoque crítico que sigue siendo significativo y en menor medida una tendencia hacia el enfoque tradicionalista.

Con respecto a los cinco conceptos menos importantes a enseñar, se observa que son de diferente perspectiva, es decir, no se ajustan a una sola, por ejemplo: AM_1 se ubica en una perspectiva crítica con tendencia a la positiva, LR_2 humanista con tendencia positiva S_3 Positiva con tendencia humanista y SV_4 humanista con tendencia crítica, aunque en definitiva se afirma un posicionamiento ecléctico a la hora de hacer las elecciones.

7.1.13 Objetivos de la Formación Ciudadana.

En esta tabla se muestra de manera esquematizada las elecciones realizadas por los encuestados con relación a los objetivos a tenerse en cuenta en la enseñanza de la formación ciudadana.

Tabla 13. Objetivos para la formación ciudadana

	Códigos en orden de importancia		
Encuestados	1	2	3
AM-1	5. Enseñar valores para la convivencia	9. Estudiar los Derechos Humanos y ciudadanos	2. Aprender a convivir en la diversidad
LR-2	2. Aprender a convivir en la diversidad	4. Construir identidad personal y social	8. Comprender la diversidad étnica y cultural que configuran el país
S-3	1. Conocer las instituciones y las leyes del país	4. Construir identidad personal y social	12. Motivar a la participación social y comunitaria
SV4	9. Estudiar los Derechos Humanos y ciudadanos	14. Motivar a la participación social y comunitaria	13. Aprender normas de comportamiento y urbanidad

En lo relacionado con los objetivos de la formación ciudadana en un primer nivel de importancia sólo dos encuestados concuerdan en el enfoque humanista aunque seleccionan objetivos diferentes, el encuestado S_3 se orienta por un enfoque tradicional, mientras que el encuestado SV_4 posee una tendencia crítica. Se observa una coincidencia en el segundo nivel de importancia entre los encuestados LR_2 y S_3 optando por la construir de identidad personal y social (Ver la Tabla 13).

7.1.14 Finalidades de la enseñanza de la Filosofía.

En esta tabla se muestra las elecciones en orden de importancia de 1 a 5 realizadas por los encuestados en relación con las finalidades de la enseñanza de la Filosofía y seguida mente se hace la interpretación de los datos proporcionados.

Tabla 14. Finalidades de la enseñanza de la Filosofía

Encuestados	Códigos en orden de importancia				
	1	2	3	4	5
AM-1	9. Permitir al estudiante pensar su situación y analizar mejor el contexto al que pertenecen, así como proyectar su acción personal y social sobre el mundo.	3. Desarrollar, desde el conocimiento de la problemática filosófica, habilidades para el debate, el diálogo y la confrontación de ideas.	6. Animar la comunicación entre los diversos ámbitos de la razón.	18. Relacionarse con todos los campos de conocimiento, por su aspiración a la totalidad en la búsqueda del sentido racional de la realidad natural, social, cultural e histórica.	14. Formación del estudiante como ciudadano de una sociedad pluralista.
LR-2	3. Desarrollar,	6. Animar la	8. Ayudar a que los	9 Permitir al estudiante	14. Formación

	desde el conocimiento de la problemática filosófica, habilidades para el debate, el diálogo y la confrontación de ideas.	comunicación entre los diversos ámbitos de la razón.	jóvenes se enfrenten con ideas y conceptos, para manejarlos apropiándose de ellos desde sus propias necesidades y perspectivas.	pensar su situación y analizar mejor el contexto al que pertenecen, así como proyectar su acción personal y social sobre el mundo.	del estudiante como ciudadano de una sociedad pluralista.
--	--	--	---	--	---

Como se muestra en la Tabla 14, las elecciones realizadas por los encuestados del área de Filosofía permiten ver su ubicación en la perspectiva crítica con una leve tendencia hacia el enfoque humanista con 7 elecciones correspondientes al crítico y solo 3 al humanista. La persona AM-1 privilegia la finalidad 9. Permitir al estudiante pensar su situación y analizar mejor el contexto al que pertenecen, así como proyectar su acción personal y social sobre el mundo. La persona LR-2 privilegia la finalidad 3. Desarrollar, desde el conocimiento de la problemática filosófica, habilidades para el debate, el diálogo y la confrontación de ideas.

Se observa coincidencia en ambos encuestados en las elecciones desde la perspectiva crítica en la finalidad 3 y 9 ya mencionadas y la finalidad 6 Animar la comunicación entre los diversos ámbitos de la razón igualmente desde la perspectiva crítica.

7.1.15 Conceptos para la enseñanza de la Filosofía.

En esta tabla se muestra las elecciones realizadas por los encuestados en relación con los conceptos más y menos importantes a enseñarse en la clase de CCSS y Filosofía y seguidamente se hace la interpretación de los datos proporcionados.

Tabla 15. Conceptos para la enseñanza de la Filosofía

	Cinco más importantes				
Encuestados	1	2	3	4	5
AM-1	3 Pensamiento crítico	1 Política	6 Problema	12 Indagación	2 Democracia

			filosófico		
LR-2	3 Pensamiento crítico	9 Actualidad	12 Indagación	16 Identidad	17 Democracia
	Cinco menos importantes				
Encuestados	1	2	3	4	5
AM-1	8 Estética	16 Identidad	18 Juicios	14 Ideología	4 Dominación
LR-2	18 Juicios	10 Autores clásicos	11 Pensamiento mítico	5 Normas morales	14 Ideología

Los encuestados concuerdan en el concepto pensamiento crítico en el primer nivel de importancia de los cinco conceptos más importantes. La elección de la mayoría de conceptos se hace desde el enfoque crítico siendo seleccionados los siguientes: problema filosófico, actualidad e indagación. Los enfoques humanista y positivo aparecen en igualdad de proporción con dos elecciones cada uno. El enfoque crítico aparece, pero en menor proporción del positivista. En relación con los conceptos de menor importancia persiste la tendencia ecléctica con preponderancia del enfoque humanista.

En la elección de los conceptos menos importantes sobresale el enfoque humanista, aunque las elecciones hechas muestra cierto posicionamiento ecléctico a la hora de asumir los enfoques y los intereses de tipo epistemológico.

Es muy revelador al contrastar los conceptos más importantes y los menos importantes en las elecciones realizadas por los encuestados que se asume mayoritariamente un posicionamiento hacia la perspectiva humanista en las menos importantes y hacia la perspectiva crítica en los más importantes.

7.1.16 Estrategias para la enseñanza de las CCSS y Filosofía.

En esta tabla de frecuencia se proporciona información en relación con las elecciones realizadas por los encuestados respecto a las estrategias para la enseñanza de las CCSS y la Filosofía y seguidamente muestra el análisis de los datos.

Tabla 16. Estrategias para la enseñanza en las CCSS y la Filosofía

Estrategias	Encuestados						
	CCSS					Filosofía	
	Total	AM-1	LR-2	S-3	SV-4	L M-1	L R-2
Lecturas de noticias de actualidad	46	1	12	11	12	2	8
Trabajo en grupos	45	8	10	6	3	9	9
Debates	64	11	11	10	8	12	12
Búsqueda de información en Internet	35	12	4	7	6	3	3
Juego de roles	20	2	5	8	2	1	2
Videos (Películas-Documentales)	48	3	9	9	9	11	7
Dilemas éticos	48	4	8	5	11	10	10
Exposiciones del profesor	26	6	2	4	5	8	1
Exposiciones de los estudiantes	31	7	7	3	4	6	4
Lectura y análisis de textos	40	5	3	12	7	7	6
Salidas pedagógicas	28	9	6	2	1	5	5
Proyectos de aula	30	10	1	1	10	4	4

Como se muestra en la Tabla 16, las personas encuestadas organizaron en orden de importancia de 1 a 12 las estrategias, las cifras resaltadas con colores azul, amarillo y rojo (Aponte Otálvaro, 2012; Audigier, 2002; Bardin, 1991; Benejam, 1997; Casilimas, 1996)rojo son las de mayor puntaje, lo cual significa que se les da mayor importancia.

Con respecto a las estrategias de enseñanza en la clase de CCSS y Filosofía, los

encuestados otorgan un alto nivel de importancia a los debates (64) desde los cuales se promueve el desarrollo del pensamiento social el desarrollo de habilidades de pensamiento y la auto regulación de los estudiantes, seguidamente optan por privilegiar los videos documentales (48) y los dilemas éticos (48), los cuales se constituyen en mediaciones a partir de las cuales posteriormente los estudiantes construyen significado y atribuyen sentido a lo aprendido, la lectura de noticias de actualidad (46), el trabajo en grupo (45) y finalmente la lectura y análisis de textos (40) en definitiva todas estas estrategias contribuyen a fortalecer el trabajo cooperativo y colaborativo.

Las elecciones realizadas por los encuestados coinciden con los postulados de la concepción socio constructivista desarrollado a partir de los planteamientos de autores como Piaget, Vigotsky y Ausubel entre otros autores muy representativos. Si bien el análisis de los datos se ha desarrollado con relación a los paradigmas educativos Positivista, humanista y crítico buscando el posicionamiento de los encuestados en dichos paradigmas es interesante observar que la concepción socio constructivista de la educación critica enérgicamente las corrientes positivistas y promueve las críticas desde donde las finalidades de construir significado, atribuir sentido, auto regular el proceso de aprendizaje y asumir posición crítica frente a la realidad es posible.

Este tipo de elecciones realizadas por los encuestados permite pensar que se orientan hacia el desarrollo de habilidades de pensamiento y la generación de actitudes críticas en los estudiantes en la clase de Ciencias Sociales y filosofía desde donde se puede afirmar la clara intencionalidad de buscar desarrollar el pensamiento social en los estudiantes.

El que se privilegien estrategias de trabajo en el aula, de tipo cooperativo y colaborativo orientadas a la reflexión crítica y a la argumentación deja ver no sólo la importancia de las Ciencias Sociales y la Filosofía como escenario para el abordaje de cuestiones socialmente

relevantes, vivas, de actualidad enraizadas en procesos históricos los cuales deber ser abordados y pensados desde los contextos particulares como oportunidad para el desarrollo de un pensamiento propio, del hacer filosófico propio.

Entre las estrategias de enseñanza de la Filosofía y de las Ciencias Sociales seleccionadas sobresalen los debates en el mayor nivel de importancia, seguidos de los videos y documentales, trabajos en grupo y dilemas éticos. En un nivel intermedio se observa la lectura y análisis de textos, exposición de los estudiantes y lectura de noticias de actualidad.

Estas elecciones realizadas por los encuestados frente a las estrategias de enseñanza de la filosofía y de las Ciencias Sociales, permite observar la preferencia por metodologías cooperativas y colaborativas a las de tipo tradicionalista.

7.1.17 Análisis de los datos de las preguntas abiertas del cuestionario.

En esta sección del análisis de la información se abordó las respuestas ofrecidas por los encuestados a las preguntas abiertas del cuestionario aplicado, en las que se pedían que definieran una serie de preguntas. La información obtenida se interpretó partiendo de las categorías generales producto de la codificación selectiva, luego se abordó las categorías obtenidas en la codificación axial y se concluye con las categorías obtenidas del proceso de codificación abierta, tal como se muestra en la Tabla 19, (confrontar anexo en CD adjunto).

Tabla 17. Categorías tomadas de las preguntas abiertas del cuestionario

Codificación abierta	Codificación axial	Codificación selectiva
Pensamiento social. Pensar la sociedad propositivamente. Comprender la importancia de la historia para el presente.	Comprender la importancia de la historia para pensar la sociedad en forma propositiva.	Recuperación y reivindicación de hechos históricos para identificar problemáticas sociales.
Memoria histórica. Pensamiento filosófico y recuerdo de los hechos pasados.	Reivindicación de hechos históricos en el presente para el futuro.	

Reconstrucciones y reivindicaciones de la historia en el presente y para el futuro.		
<p>La enseñanza de la Filosofía pueda contribuir al desarrollo de la memoria histórica</p> <p>Identificar problemáticas sociales en contextos históricos.</p> <p>MH- Fundamento de las CCSS. Definir el presente y el futuro a partir de la recuperación de la historia.</p>	Recuperar la historia identificando problemáticas sociales en contextos históricos para definir el presente y el futuro.	
<p>Cómo ha visto que se construye memoria histórica en la escuela</p> <p>Enseñando y reflexionando la historia, buscando su utilidad con fines de identidad.</p> <p>Conmemoración de acontecimientos importantes que explican el presente.</p>	Utilizar la historia para explicar el presente y para desarrollar identidad.	
<p>Acciones docentes en el desarrollo de la MH.</p> <p>Ubicación contextual</p> <p>Clase con sentido crítico</p>	Clases contextualizadas con sentido crítico.	
<p>¿Cómo cree que ha ayudado al desarrollo de la memoria histórica desde sus procesos de enseñanza?</p> <p>Enseñar críticamente la historia de la filosofía, en forma contextualizada.</p> <p>Apropiación de conocimientos que consolidan la memoria histórica valorando el presente y el futuro de forma crítica.</p>	Valorando el presente y el futuro de forma crítica desde los conocimientos de los contextos históricos.	Clases con sentido crítico para conocer los contextos históricos .

En el tercer nivel de tratamiento de los datos - codificación selectiva - se obtienen dos categorías generales, una es “Recuperación y reivindicación de hechos históricos para identificar problemáticas sociales”, en esta categoría se percibe el interés y la apuesta de los

docentes y de la institución educativa desde la propuesta curricular por generar en los estudiantes el desarrollo de habilidades de pensamiento que los lleven a asumir posiciones críticas frente a los acontecimientos históricos y cotidianos. esta categoría selectiva se genera al considerar categorías como:

pensar la sociedad propositivamente, comprender la importancia de la historia para el presente, memoria histórica, pensamiento filosófico y recuerdo de los hechos pasados, reconstrucciones y reivindicaciones de la historia en el presente y para el futuro, la enseñanza de la Filosofía pueda contribuir al desarrollo de la memoria histórica, identificar problemáticas sociales en contextos históricos y definir el presente y el futuro a partir de la recuperación de la historia.

Como se muestra en la Tabla 19, todos estos conceptos se relacionan directamente con el enfoque crítico y la concepción socio constructivista por la que se orienta la institución, cuyas finalidades apuntan al desarrollo del pensamiento social de los estudiantes.

Una segunda categoría general que aparece en el tercer nivel de categorización es “Clases con sentido crítico para conocer los contextos históricos”, la relación establecida entre las clases con sentido crítico y el conocimiento de los contextos históricos y la importancia que tienen en para la comprensión de la periodicidad por la que se mueve la historia. Los docentes encuestados piensan que enseñando y reflexionando la historia, buscando su utilidad con fines de identidad, conociendo el contexto histórico, se puede lograr que los estudiantes apropien los conocimientos que consolidan la memoria histórica valorando el presente y el futuro de forma crítica.

En un primer nivel de codificación realizado a las preguntas abiertas que forman parte de la encuesta en las que se pregunta por el significado del pensamiento social, de la memoria histórica, por la contribución de la enseñanza de las Ciencias Sociales al desarrollo de la

memoria histórica, por el procesos de enseñanza en relación con el desarrollo de la Memoria Histórica, por la construcción de la memoria histórica en la escuela y por las acciones docentes centrales en el desarrollo de la memoria histórica de los estudiantes, cuestiones de directa relación con la pregunta de investigación y los objetivos planteados.

En el análisis aparecen elementos que orientan la reflexión y el análisis de los datos y permite comprender el posicionamiento de los docentes respecto a los criterios de selección de los contenidos, las finalidades y estrategias de enseñanza y evaluación en lo relacionado con la conciencia y memoria histórica, abordada desde los diferentes enfoques pedagógicos tradicionales y contemporáneos.

En un segundo nivel de aproximación a los datos – codificación axial- aparecen categorías interesantes que van direccionando la reflexión. Las categorías que se pueden extraer de las respuestas proporcionadas por los encuestados son las siguientes:

- Cuando se pregunta por el significado del pensamiento social, las respuestas apuntan hacia la importancia de la conciencia histórica y del pensamiento crítico y reflexivo de la realidad, al respecto Prats (2001) propone que el proceso por el que se crea el conocimiento histórico es un excelente ejercicio intelectual que permite a los estudiantes la formulación de opiniones y análisis sobre las cosas de manera estricta y racional.
- La pregunta por el significado de memoria histórica da entender que el consenso de los encuestados es conocer la historia para reivindicarla en el presente y el futuro en la sociedad. De acuerdo con Rüsen, “la memoria preserva el pasado y lo convierte en parte esencial de la orientación cultural de la vida” (Rüsen 2007 en Pagès, 2008, P. 46)
- Frente a la pregunta por el proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales en relación con el desarrollo de la Memoria Histórica, los encuestados se orientan a “desarrollar

habilidades de pensamiento en los estudiantes y no replicar contenidos descontextualizadamente”.

- Cuando se pregunta por desarrollo de la Memoria Histórica desde sus procesos de enseñanza, los encuestados responden que conocer la Memoria Histórica, es conocer los acontecimientos importantes de la historia que permiten ver el presente y el futuro en forma crítica.
- Cuando se pregunta por las acciones docentes para el desarrollo de la Memoria Histórica, los encuestados señalan “la importancia de la conciencia histórica, pasión por la educación, motivación para acompañar a los estudiantes, ejemplo de vida, sentido crítico, postura reflexiva y apropiación del conocimiento”, en las respuestas también se percibe la apuesta de los docentes por una educación contextualizada y significativa para el estudiante que le permita apersonarse de su historia personal familiar y social.
- Esta fase del análisis permite apreciar que el profesorado considera la enseñanza de las ciencias sociales y la filosofía como algo necesario para el desarrollo de un tipo de pensamiento orientado a reflexionar sobre la condición humana y la sociedad. En este sentido, se aprecia el lugar de la memoria histórica como una dimensión del pensamiento social. Si a esto le añadimos los resultados de los datos cuantitativos, podemos decir que las representaciones sociales de los profesores se caracterizan por una fuerte influencia de las perspectivas humanistas y críticas, algo que se puede encontrar en las preguntas por las finalidades y los contenidos a enseñar.

7.2 Análisis de las entrevistas

Todos los docentes encuestados, fueron a su vez entrevistados, por considerarse que todos podrían aportar datos importantes para la investigación por los diferentes criterios tenidos en

cuenta a la hora de escoger el grupo de estudio entre los cuales se encuentran: rangos de edad, sexo, formación docente, experiencia docente y pertenecer a las áreas de CCSS y Filosofía.

La experiencia del diseño e implementación del cuestionario y los resultados obtenidos con éste, contribuyeron a precisar sobre qué aspectos sería necesario hacer énfasis en las entrevistas. (Ver Anexo 2). En este sentido se hizo una entrevista semi estructurada, en la que se puso el acento en los aspectos referidos a las finalidades, los contenidos, estrategias de enseñanza, que pudieran surgir de la implementación de las asignaturas CCSS y Filosofía y lo anterior relacionado con la memoria histórica.

7.2.1 Análisis de datos del entrevistado LR_2.

Con la información proporcionada por la entrevistada LR_2 posibilitó realizar el proceso de codificación del cual se obtuvieron las categorías que se desarrollan a continuación (ver Anexo 5).

La primera categoría general del proceso en cuanto a la finalidad de la enseñanza de la historia, las ciencias sociales y la filosofía es: “una educación política, integral y holística humanizadora” (LR_2).

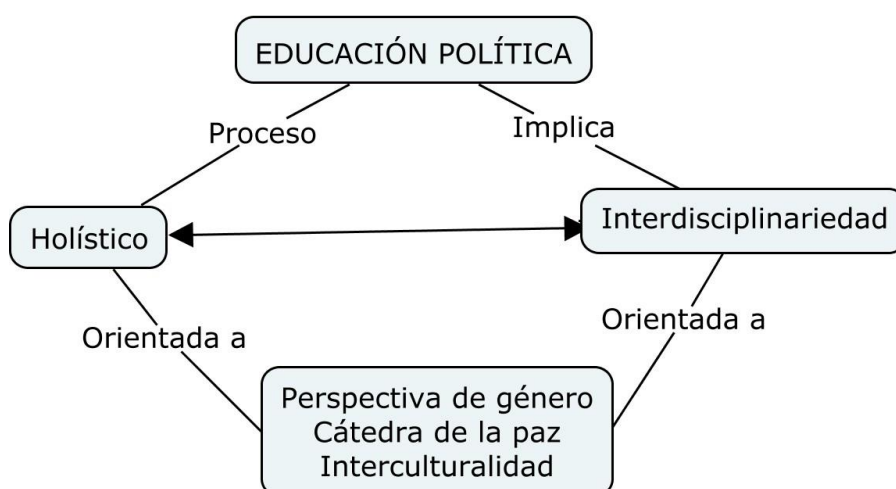


Figura 2 Educación política y humanizadora

Esta figura resalta la importancia que se da a la tarea de enseñar CCSS orientada a brindar una educación política democrática desde una perspectiva holística e interdisciplinar, orientada a la emancipación de las personas al considerar la perspectiva de género, la cátedra de la paz, la interculturalidad, entre otros, todo esto con el fin de contribuir a cambiar la mentalidad y la forma de pensar en los estudiantes. Estos se relacionan con el interés de las CCSS por formar sujetos librepensadores, lo cual será posible si se comienza desde las prácticas de aula a cambiar la mentalidad de los estudiantes desde el desarrollo del pensamiento social. Como aporte teórico significativo para respaldar lo antes mencionado, Pagès (1981) afirma que:

el niño como ciudadano en el contexto de una sociedad democrática ha de ser actualmente uno de los objetivos fundamentales de la educación para hacer de él una persona responsable, participativa en la vida comunitaria: social, económica, política. Hace falta que cada ciudadano se convierta en un elemento activo, solidario, tolerante, capaz de defender derechos y respetar deberes (p. 19).

Esa educación política de la que habla la entrevistada, para la reivindicación de los derechos humanos desde los componentes, ético que busca el desarrollo del campo axiológico, moral y los derechos humanos, donde recae la posibilidad de que emerja una visión crítica de los mismos. Con relación a lo anterior, Gómez (2007), plantea la necesidad de recuperar los derechos humanos como condición política de libertad y emancipación, como presupuesto ético de autonomía, inviolabilidad y dignidad, y como herramienta jurídica de igualdad y respeto, objetivos y fines que debe plantearse toda propuesta educativa.

La segunda Categoría “El diseño de las clases” emergió en el momento de indagar por el diseño didáctico concretado en la planificación de las clases, la selección de contenido y la utilización de hechos sociales en la misma, por ejemplo en el momento de construir las clases

la docente refiere que para la “selección de contenidos para la enseñanza de las Ciencias Sociales se sirve del internet, diferentes autores, textos guía, así como fuentes primarias y secundarias” (LR_2).

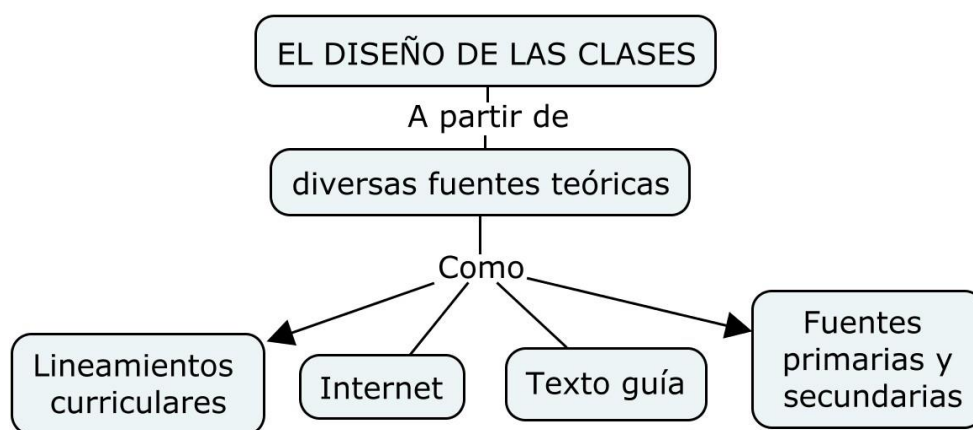


Figura 3 Fuentes para el diseño de las clases

En la Figura 4, se puede observar que las representaciones sociales del docente son determinantes no sólo en la selección de los contenidos a enseñarse en la práctica docente, sino en el diseño mismo de la planificación o diseño curricular, en el ejercicio docente entran en juego la experiencia de vida, la formación de los individuos, su bagaje histórico, los legados sociales siendo el docente mismo el resultado del proceso de interacción social quien educa y orienta a sus estudiantes.

La docente, respondiendo a la pregunta por el diseño curricular y más concretamente por el enfoque pedagógico desde el cual pararse para el proceso de enseñanza aprendizaje, manifiesta que las ciencias sociales y la filosofía deben enseñarse de manera ecléctica, según su pensamiento, ella considera que es necesaria la interdisciplinariedad, la cual se construye a través de las fuentes que emplea para planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde donde se consolida lo integral y a su vez respetar las didácticas propias de las diferentes

disciplinas, por lo cual acudir sólo a un enfoque pedagógico no es apropiado.

En lo relacionado con las fuentes consultadas para realizar el diseño del currículo y para el desarrollo de los contenidos en las clases, manifiesta que en preciso acudir a las diferentes fuentes a las que cada docente tenga acceso, mientras más fuentes primarias, secundarias, herramientas y colegas se consulte habrá mayores posibilidades de innovar y proponer en el proceso de enseñanza aprendizaje, la respuesta a la pregunta fue la siguiente:

lo primero que hago cuando voy a abordar una temática, inicialmente es acudir al libro guía, al texto guía que manejamos en la institución, en este caso nosotros trabajamos la editorial SM, leo el texto, refresco conocimientos, sin embargo acudo mucho a internet, me gusta mucho escuchar la voz de autores y de personalidades muy importantes de nuestro país como Diana Uribe (LR_2).

A partir de sus aportes, la persona entrevistada hace una mirada crítica a lo definido por el Ministerio de Educación Nacional a través de los Lineamientos Curriculares para la enseñanza de la Filosofía y las Ciencias Sociales (2002) y de los Estándares Básicos de Competencias (2004), en el caso de las Ciencias Sociales, la entrevistada manifiesta que las propuestas son interesantes y que han sido los docentes y las instituciones educativas los que no han sabido interpretar, implementar e introducir esos aportes en el proceso educativo.

La tercera categoría general del proceso de análisis es “La memoria histórica se configura a partir del discurso y la cercanía entre el estudiante y los hechos históricos, lo que permite la consolidación de un acervo de prácticas culturales que tienen un impacto en la sociedad”, para llegar a esta categoría se indagó a los encuestados el significado que tiene la Memoria Histórica y su abordaje en el proceso de enseñanza aprendizaje, entre las respuestas más importantes se encuentran: “recuperación y desarrollo de la memoria histórica a partir del discurso, cercanía entre el estudiante y los hechos, comprensión del presente, pasado y futuro

por parte del estudiante y consolidación de un acervo de prácticas culturales que tienen un impacto en la sociedad” (LR_2).

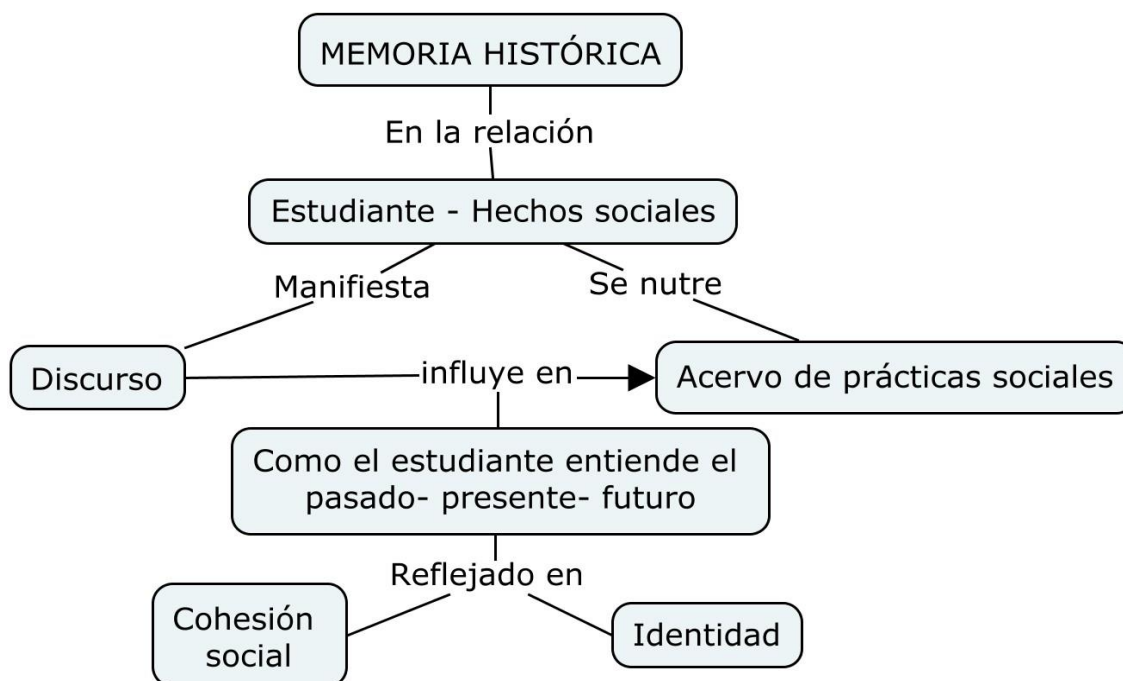


Figura 4 Memoria histórica

En la figura 5 que se muestra la categoría axial “Memoria Histórica s” y su relación con otros conceptos de gran relevancia los cuales permiten conocer cuál es la representación de la persona entrevistada sobre la Memoria Histórica, en este sentido, es entendida como la “consolidación de un acervo de prácticas culturales con alto impacto en la sociedad, puesto que determina el presente y el futuro” (LR_2).

En la clase de Ciencias Sociales se juega con el tiempo, estar en una transición temporal, presente, pasado y futuro, futuro presente pasado, esa historia si bien está en un pasado, sigue determinando el presente y si no se toman medidas determinará el futuro. En palabras de la persona entrevistada:

la memoria histórica es la recolección, construcción y consolidación de todo aquello que hace que un pueblo sea lo que es, que hace que una comunidad, esté

viviendo el tiempo que está viviendo, cómo y bajo qué circunstancias lo está viviendo, la consolidación de un acervo de prácticas, tradiciones de un mundo de componentes culturales sociales económicos y políticos que han acontecido, pero que siguen teniendo mucho impacto en nuestra actualidad, la memoria preserva el pasado y lo convierte en parte esencial de la orientación cultural de la vida. La historia, afirma este autor, es una forma elaborada de memoria”. Desde el punto de vista de este autor, “la memoria presenta el pasado como una fuerza que mueve el pensamiento humano guiado por principios de uso práctico (LR_2).

La persona entrevistada orienta su reflexión en cuanto a la memoria histórica, a su lugar en los procesos de enseñanza aprendizaje en asignaturas como CCSS y Filosofía buscando el desarrollo del pensamiento social desde principios de uso práctico.

El tema de la memoria histórica, su recuperación y adecuada utilización por parte de los estudiantes tiene una estrecha relación con el desarrollo de la dimensión política y democrática de la construcción de la ciudadanía, en este sentido la entrevistada considera que:

no sólo la historia sino todo acto pedagógico es político, la política tiene que ver con la transformación de las sociedades y más en momentos tan críticos y coyunturales como el que atraviesa Colombia. La escuela debe tener por finalidad primordial cambiar la plataforma mental en la que se ha venido formando a los estudiantes por muchas décadas en nuestro contexto nacional y latinoamericano que es de violaciones de derecho, de irracionalidad, de violencia. Tenemos que construir una sociedad más humana cada vez (LR_2).

Es importante enseñarles a los estudiantes a debatir, a argumentar y a defender en público sus ideas y proyectos, prepararlos para que sus ideas y tus proyectos se hagan realidad. La formación en política es importante para el desarrollo humano para entender el sentido y la

importancia de ser libres y poder determinar su destino. Esta educación se forja en contacto con realidades de la vida en cotidiana y sobre todo en los aspectos de interés común a las personas, en este sentido, la formación de ciudadanos activos y abiertos a un mundo globalizado.

7.2.2 Análisis de datos del entrevistado AM_1.

Como resultado del análisis de las respuestas proporcionadas por AM_1 se realizó el proceso de codificación a partir del cual se obtuvieron las categorías con las que se realizó el análisis de los datos (Ver Anexo 6).

La primera categoría general del proceso de codificación de la información brindada por esta persona es “Enseñar las ciencias sociales”. Esta categoría emergió del análisis de las respuestas a las preguntas relativas a las finalidades de la enseñanza obligatoria de la Historia. En estas se resaltaron los siguientes argumentos: “la geografía es fundamental para la ubicación y la historia es una memoria que hace parte del pasado y hay que volverla al presente y al futuro para saber de dónde venimos y para dónde vamos” (AM_1).

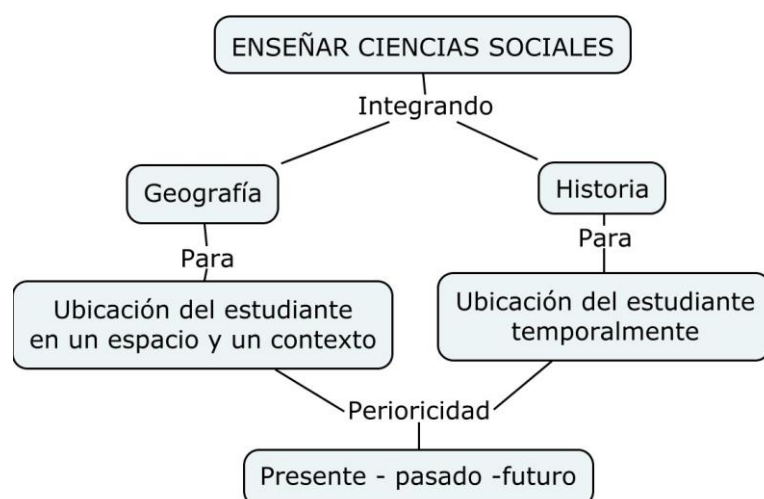


Figura 5 Enseñar Geografía, Historia y Competencias Ciudadanas

La Figura 6, muestra la representación de la docente encuestada respecto a las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, donde se integran la geografía y la historia en busca de su formación sino como sujetos ubicados en un contexto espacio temporal y capaces de entender y a portar a la construcción de la sociedad.

Los aportes de la entrevistada en relación con las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales y más específicamente de la Historia y la Geografía permite interpretar el pensamiento de la docente al referirse a la integralidad de las asignaturas Geografía e Historia como parte de un mismo espacio formativo en la enseñanza de las Ciencias Sociales, de acuerdo con la docente, una va ligada con la otra. La Geografía es una parte que es fundamental para la ubicación espacial del estudiante y la historia es una memoria que recuerda el pasado y hace parte del pasado que tiene que volver al presente y al futuro, los estudiantes deben conocer la historia para mejorar día a día lo que van haciendo y para saber por qué y para dónde van.

La segunda categoría es “Planeación de las clases”. Esto emergió al preguntarse por los conceptos más importantes a enseñar en la clase de Ciencias Sociales dentro de estos se encuentran: la enseñanza de las competencias ciudadanas, seguir el libro guía complementado con fuentes variadas, partiendo de los estándares y lineamientos curriculares (AM_1).

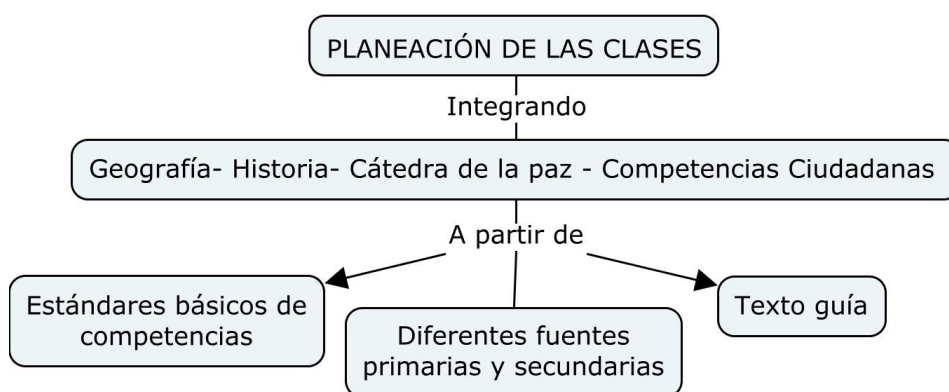


Figura 6 Planear la clase de Ciencias Sociales

En la figura 7, la categoría “Planeación de las clases” permite comprender a través de su análisis que en la planeación curricular influyen innumerables elementos de tipo pedagógico, didáctico y cultural permeados por las representaciones que cada docente ha construido a lo largo de su vida.

En relación con los conceptos para el diseño curricular y posterior proceso de enseñanza, los aportes de la docente permiten interpretarla como una docente comprometida en motivar a los estudiantes de la clase de Ciencias Sociales, pues aunque afirma tenerse que regir a unos estándares dados por el Ministerio de Educación, piensa que debería haber más opciones, como por ejemplo una cátedra de la paz, la economía y las competencias ciudadanas lo cual debe enseñarse de manera obligatoria.

La Geografía, la Historia y las Ciencias Económicas y Políticas , hacen parte de una misma área del saber, y se abordan de manera complementaria en lo correspondiente con el diseño y el desarrollo curricular en los procesos de planificación del área, es importante recalcar que lo histórico, lo geográfico y lo político, además de abordarse en forma complementaria se puede hacer de manera transversal en las diferentes áreas del saber, pues frente a la finalidad de que el estudiante conozca el cosmos, el sistema solar, el planeta, su país y su región y para que pueda ubicarse como ser histórico en un contexto específico, la escuela debe valerse de las diferentes disciplinas para lograrlo.

La tercera categoría “recuperar la memoria histórica”. Emerge al indagarse por la enseñanza y recuperación de la memoria histórica, así como por el significado de la misma. Para la persona entrevistada entre los conceptos más relevantes se encuentran: recuperación de la memoria histórica, temas y hechos sociales, comprender la realidad, comprenderse a sí mismo (AM_1).

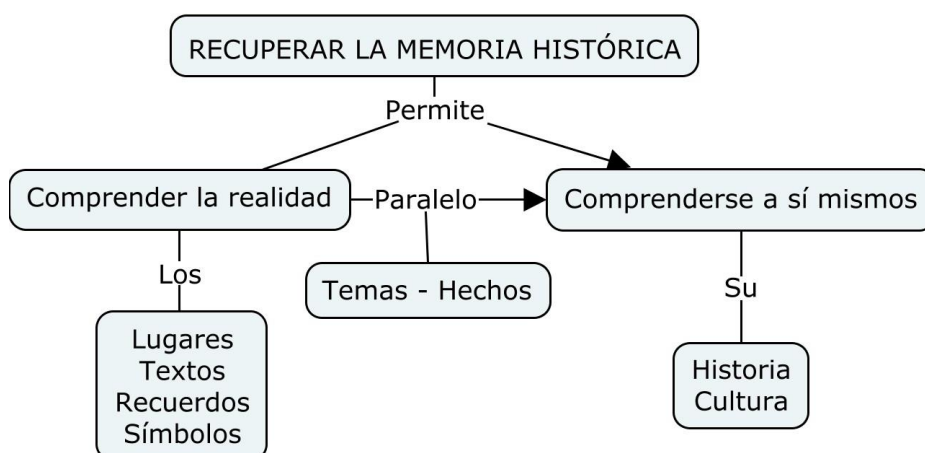


Figura 7 Recuperar y enseñar la Memoria histórica

La figura 8 permite observar la apuesta de la docente en la recuperación de la MH en el proceso de enseñanza aprendizaje que tiene lugar en el aula de clase, en este sentido los procesos educativos deben guardar coherencias entre los diferentes elementos que los constituyen, es decir, si se asume una postura teórica crítica para planificar desde allí los procesos de enseñanza aprendizaje, la selección de los contenidos, las finalidades, el diseño metodológico y las estrategias de enseñanza, deben estar alineados con el paradigma crítico. En este sentido la entrevistada AM_1, muestra esa coherencia cuando manifiesta que la contextualización en el aula de clase de los hechos históricos recuperados es fundamental para generar transformaciones en la manera de pensar en los estudiantes con respecto a la realidad social.

Con relación a la utilización de hechos sociales pasados para iluminar las clases, la entrevistada lo hace dependiendo del tema que esté viendo, por ejemplo, si aborda temas de los conflictos, los derechos de los niños o las normas, lleva los temas a la actualidad y hace un paralelo entre el tema y el hecho social. Cuando se le preguntó por la recuperación y utilidad de la memoria histórica, la entrevistada respondió que “es super importante, pues son nuestros antepasados, lo que nos enriquece, es el amor por lo que tenemos, por lo que hemos hecho, es

nuestra cultura y no puede permitirse que se pierda”, esto permite entender el compromiso de la docente respecto al proceso de enseñanza de la historia (AM_1).

Constatar la importancia que cobra la Memoria Histórica como tema a abordarse en el proceso de enseñanza obligatoria de la Historia y cómo oportunidad para generar en los estudiantes competencias ciudadanas que los capaciten para hacer una lectura crítica a los hechos históricos pasados, de asumir posiciones críticas que los comprometa con acciones de reivindicación y de transformación de la realidad social. Aunque el tema de la Memoria Histórica no se incluya de manera explícita en la malla curricular, si puede verse como tema de referencia permanente en la práctica de aula en relación con las Ciencias Sociales.

7.2.3 Análisis de datos del entrevistado S_3.

En cuanto a la persona S_3, se realizó el proceso de codificación a partir del cual se obtuvieron las categorías que permitieron comprender sus representaciones sociales (Ver Anexo 7).

La primera categoría “la enseñar de las Ciencias Sociales” emergió del proceso de codificación de las respuestas proporcionadas por esta persona, respecto a las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. Esta categorías se cosntruyó a partir de los siguientes datos codificados:

no enseñar contenidos, sino realidades sociales, no puedo cambiar los temas pero tengo libertar para contextualizar los contenidos, no se debe replicar lo que dicen los libros, comparando los contextos enseñados con los contextos reales, comprender su realidad y sentirse identificados con ella (S_3).



Figura 8 Finalidades de la enseñanza de la Historia

Al analizar los argumentos aportados por la persona entrevistada con relación a las finalidades de la enseñanza de la historia, se puede percibir cómo sus representaciones sobre la historia lo llevan a preferir una línea reflexiva y crítica y en consecuencia, unas prácticas pedagógicas configuradas en esa línea, en ese sentido la persona entrevistada afirma que la historia no debería enseñarse para replicar lo que ya está escrito en los libros, debería trascender, contextualizar y cambiar lo que muchos autores siempre han dicho durante todos los años,

siempre uno como docente se basa en los libros y le quiere repetir la historia a los estudiantes, hay que ponerle un sentido crítico a esa información, basarse no solamente en documentos secundarios, sino primarios, basarse en otras fuentes de la historia (S_3).

La memoria histórica cobró aquí una relevante importancia, pues el autor hace un llamado a recuperarla, pero no a replicarla desde una concepción transmisionista de la educación, sino por el contrario a contextualizarla y analizarla desde diferentes posturas, para ayudar a los estudiantes a comprender su realidad y a identificarse con ella a través de la enseñanza de testimonios de vida y la comparación de los contextos enseñados con los contextos reales. De acuerdo con la persona entrevistada la memoria histórica debe ocupar un papel preponderante

en la enseñanza de las Ciencias Sociales, pues permite el análisis contextual de los hechos históricos en el aula de clase.

La Figura 9, permite tener una aproximación a la representación del docente y entender su punto de vista respecto a las finalidades de la enseñanza de la historia. Es así como estos planteamientos aportados como respuestas a las preguntas por las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales por parte del entrevistado S_3, encuentran soporte teórico en los planteamientos realizados por Pagès, (2009) cuando afirma que:

la importancia del desarrollo del pensamiento histórico y de las competencias vinculadas al mismo es común a otras disciplinas sociales y es una vieja reivindicación de quienes hemos creído que la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales tenía que dirigirse fundamentalmente a convertir a los niños y a los jóvenes en pensadores reflexivos y críticos capaces de intervenir con conocimiento de causa en la construcción de su mundo (p. 7).

El lugar de la memoria histórica en la enseñanza de las ciencias sociales se hace evidente en la tarea de formar jóvenes pensadores y reflexivos críticos capaces de intervenir en la construcción de su mundo, es este un llamado a la labor socializadora de la escuela, al compromiso de los docentes y directivos de las instituciones y al clamor de los estudiantes sedientos de sentido y significado para ir realizando procesos de empoderamiento y asumir mayor protagonismo en la participación en la vida social.

La segunda categoría que se generó fue “Planear la clase de ciencias sociales”, esto emerge de las respuestas a las preguntas por los conceptos, los criterios para la planificación curricular y la enseñanza de las ciencias sociales.

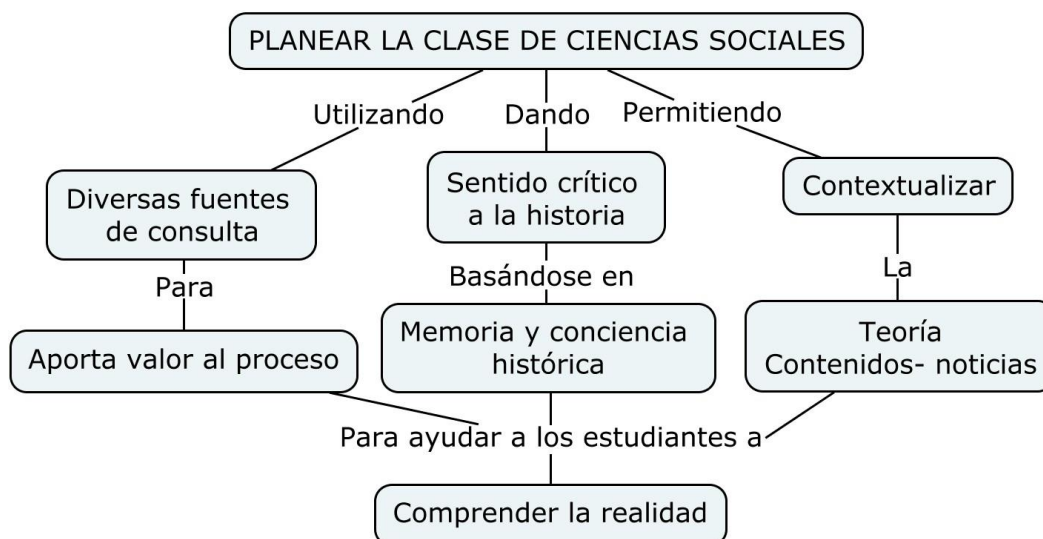


Figura 9 Planear la clase de Ciencias Sociales

El mapa conceptual que se muestra en la figura 10, *planear la clase de Ciencias Sociales*, relaciona varios conceptos aportados por el encuestado en relación con su representación sobre el proceso de planificación. Entre los conceptos más interesantes están los siguientes:

planear la clase de Ciencias Sociales contextualizar las noticias para que los estudiantes comprendan la realidad, ponerle un sentido crítico a la historia, utilizar diversas fuentes para la planeación y planear las clases basado en la memoria y la conciencia histórica (S_3).

El análisis de los datos proporcionados por el entrevistado que aparecen en la figura 10, permite establecer relaciones entre categorías pertenecientes a diferentes preguntas de la encuesta, por las finalidades, por los conceptos, por el diseño curricular, por el proceso de enseñanza, por los hechos sociales de referencia para la clase y por la memoria histórica, pues bien, aunque son cuestiones que se podrán leer de manera independiente y complejas en sí mismas, guardan una estrecha relación, por cuando permiten la configuración del proceso de enseñanza aprendizaje desde sus diferentes fases.

Aparece aquí una alusión más al tema de la contextualización y a realizar un abordaje de los contenidos de manera complementaria como condición para que los estudiantes se interesen por los contenidos seleccionados, por la asignatura misma y de manera especial por el desarrollo del pensamiento social, finalidad principal en la enseñanza de las CCSS, lo cual requiere sin lugar a dudas, que se le de un sentido crítico a la historia, pues desde concepciones transmisionistas de la educación no sería posible.

En la sección de preguntas sobre la planificación realizada al entrevistado, aparece una referencia relacionada de manera directa con finalidades para la enseñanza de las Ciencias Sociales al afirmar “la importancia de ponerle un sentido crítico a la historia”, al analizar el por qué de dicha relación, se encuentra que el proceso de planeación y de enseñanza aprendizaje debe realizarse en virtud de las finalidades que se persiga, de esa manera si se busca dar un sentido crítico a la clase de historia, se deberá elegir conceptos, estrategias de enseñanza y fuentes afines a esa finalidad.

Una relación bastante interesante es la establecida entre planeación y memoria histórica y aún más especial, la relación con la conciencia histórica, aquí el entrevistado muestra su representación respecto a una finalidad muy importante en la enseñanza de las ciencias sociales, específicamente de la historia, la cual aunque no es parte de manera explícita de los contenidos a enseñarse, de acuerdo con el entrevistado, sí debería ser incluida dentro de los temas a desarrollarse en la enseñanza obligatoria de las Ciencias Sociales.

La tercera categoría “memoria histórica”, esta surge de indagar por qué entienden por memoria histórica. Esta categoría memoria histórica se forma a partir de los siguientes conceptos: “para abordar la memoria histórica es necesario cambiar la malla curricular, para trascender la memoria histórica hay que convertirla en conciencia histórica” (S_3).

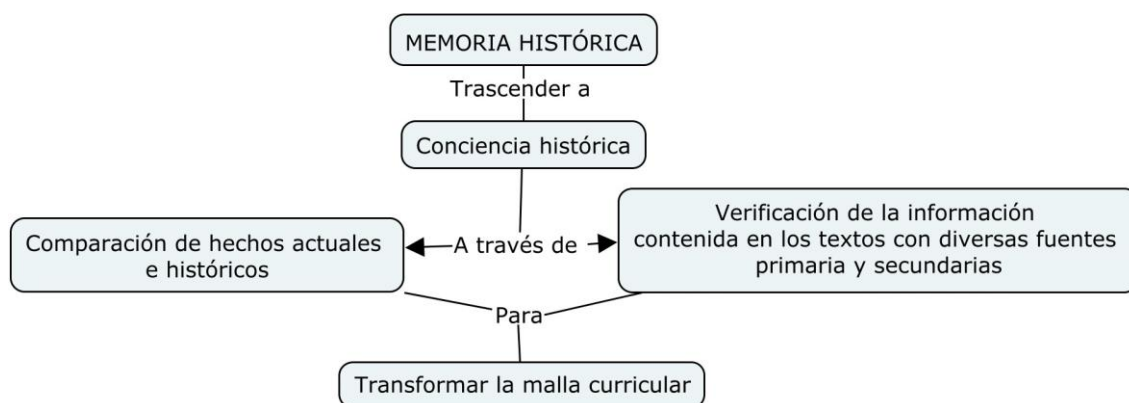


Figura 10 Memoria histórica

Como se muestra en la figura 11, junto a la categoría “Memoria Histórica”, aparecen varios conceptos significativos, estos aportes de la persona entrevistada encuentran soporte teórico en los siguientes planteamientos de Vila (2005) cuando afirma que:

la memoria, en el sentido más simple del término, es la presencia consciente del pasado”. Este autor parte del concepto de memoria colectiva o social para dar paso a la memoria histórica en ese sentido afirma que “el pasado es siempre recordado de forma selectiva y [...] no es nunca el de un individuo, sino que es el de un individuo situado en un contexto familiar, social, histórico (p. 45-46).

De aquí la importancia de la contextualización de los contenidos dispuestos en los textos escolares, la comparación de los acontecimientos históricos y recientes con los temas planteados y desarrollados y de manera especial la concienciación de los estudiantes respecto a la recuperación y utilización de una memoria que tiene repercusiones en todo un contexto social.

Una relación que amerita una consideración especial, es la que se establece entre la memoria histórica y la conciencia histórica, con relación a esto puede plantearse con Pages (2008) que:

la definición de memoria histórica y sus relaciones con la conciencia histórica y con la historia han sido y siguen siendo una fuente importante de debate. ¿Qué relaciones existen entre la memoria histórica y la conciencia histórica?, ¿cómo hemos de tener en cuenta este debate en la enseñanza? (p. 45).

Es necesario establecer esa diferencia puesto que ahondar en el tema de la memoria histórica y la conciencia histórica de acuerdo con la representación que tiene de ella la persona encuestada implica tener claridad sobre el significado de ambos conceptos. Esa distinción es necesario comprenderla con claridad, por lo cual es necesario citar los siguientes argumentos aportados por Rüsen (2007) en Pagès (2008) cuando afirma que:

la memoria presenta el pasado como una fuerza que mueve el pensamiento humano guiada por principios de uso práctico, mientras que la conciencia histórica representa el pasado interrelacionándolo de manera explícita con el presente, guiada por conceptos de cambio temporal y por evidencias veraces: acentúa la temporalidad inequívoca del pasado como una condición para su relevancia en el presente. La memoria es una relación inmediata, y la conciencia histórica es una relación mediata, entre el pasado y el presente. La memoria está relacionada más con el reino de la imaginación, la conciencia histórica más con el de la cognición. La memoria está atascada en el pasado; la conciencia histórica abre esta relación al futuro (p. 43-53).

Otra relación importante de ser considerada es la establecida entre las finalidades de la enseñanza de la historia y la memoria histórica, en este sentido el entrevistado manifiesta la necesidad de “ponerle un sentido crítico a lo que está escrito en los libros de texto”, esto permite comprender que desde la representación que tiene el docente, una finalidad importante en la enseñanza de la historia es generar conciencia en los estudiantes,

ayudándoles a asumir posiciones críticas sobre los hechos sociales pasados y recientes que los lleven a comprometerse con su realidad social.

7.2.4 Análisis de datos del entrevistado SV_4.

En cuanto a la persona SV_4, se realizó el proceso de codificación del cual se obtuvo las categorías que se desarrollan en el análisis de los datos (Ver Anexo 8).

La primera categoría general del proceso de codificación de la información brindada sobre la finalidad de la enseñanza de la historia, de las Ciencias Sociales y de la Filosofía es “Finalidades de la enseñanza de la historia”. En relación con lo anterior se resaltan los siguientes argumentos:

necesitamos enseñar a los estudiantes a reflexionar y comprender, enseñar la historia a través de personajes, enseñar la historia de Colombia, hay acontecimientos que es mejor dejar en el olvido, si se conoce la historia se evitará repetirla cuando sea mejor evitarla (SV_4).

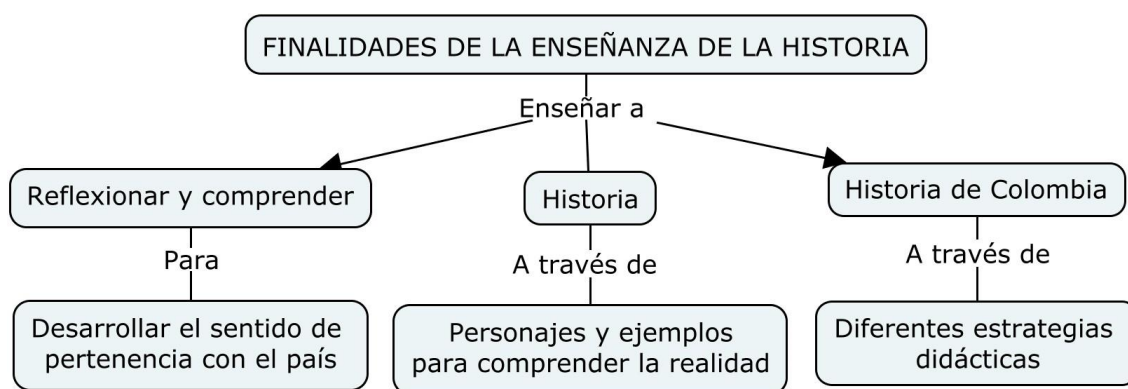


Figura 11 Finalidades de la enseñanza de la Historia

La figura 12, muestra la relación de la categoría “Finalidades de la enseñanza de la historia” con las estrategias preferidas para alcanzar dichas finalidades, los conceptos mencionados en la figura 12, permiten además de encontrar la relación entre las finalidades y

las estrategias, establecer la oposición entre las corrientes positivista y la crítica a la hora de escoger las estrategias a utilizarse en la enseñanza de las ciencias sociales al preferir “enseñar la historia de Colombia, desarrollar el sentido de pertenencia con el país, enseñar la historia a través de personajes, enseñar a partir de ejemplos”, en relación con la corriente positivista y “enseñar a los estudiantes a reflexionar y comprender” en relación con la corriente crítica. La persona entrevistada permite ver su tendencia al eclecticismo en cuanto a sus preferencias por las finalidades y estrategias de enseñanza.

En el análisis de los datos proporcionados por la persona encuestada aparecen elementos muy interesantes que permiten comprender las representaciones sociales sobre el proceso de enseñanza de la historia y hacia dónde se debe orientar el proceso formativo, en ese sentido y de acuerdo con el pensamiento de la persona encuestada, la escuela reclama hoy un aprendizaje que lleve a los estudiantes a desarrollar el pensamiento para comprender su realidad humana al considerar el pasado, el presente y el futuro como acontecimientos interdependientes. Entender la continuidad de la vida en la que se encuentran inmersos les permitirá adquirir identidad de sí mismos y de la sociedad en la que cohabitan con otros individuos.

Es importante mencionar que la encuestada a partir de los datos proporcionados deja ver su posicionamiento en un enfoque tradicional de la educación al hacer referencia a la enseñanza de símbolos patrios, conocer los personajes de la historia, celebrar fiestas patrias, aunque le otorga mucha importancia al desarrollo de habilidades de pensamiento tales como: la reflexión, la crítica, la argumentación y el posicionamiento frente a la historia y a los acontecimientos históricos.

La segunda categoría selectiva del proceso de codificación de la información brindada por el entrevistado SV_4 es “planear clases lúdicas”. Se genera de la indagación por los criterios

para la selección de contenidos para la planeación de las clases de Ciencias Sociales, resaltándose los siguientes argumentos: la importancia de planear clases lúdicas utilizando libros de texto, consultando diferentes fuentes de información, conocer los estilos cognitivos de los estudiantes (SV_4).

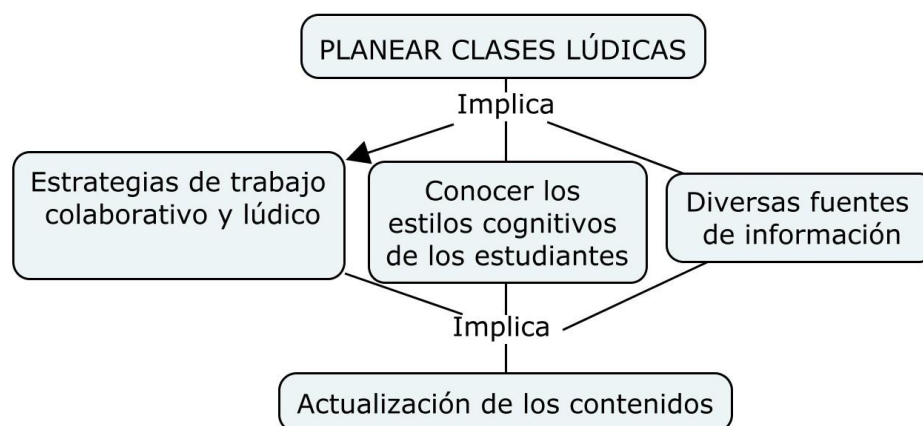


Figura 12 Planeación curricular

La figura 13, muestra la relación establecida entre las categorías axiales más significativas alrededor del proceso de planeación como son: “generar estrategias colaborativas, utilización de diferentes fuentes de información”. Esto permite evidenciar que se parte de enfoques socio constructivistas y de metodologías cooperativas y colaborativas para la realización del proceso de enseñanza aprendizaje más significativos, para lo cual debe conjugarse las diferentes partes constitutivas de la experiencia formativa que tiene lugar en las aulas de clase como son: la selección de los contenidos, las fuentes de consulta, las estrategias didácticas empleadas, la concepción que se tenga sobre el docente y el estudiante, entre otros, pues es complejo pretender generar experiencias educativas significativas cuando no hay congruencia ni conexión en estos aspectos.

Cuándo la encuestada manifiesta la necesidad de clases lúdicas que partan del contexto y las capacidades de los estudiantes, está dejando ver su interés por la planeación del proceso de enseñanza aprendizaje y su compromiso con dicho proceso, así mismo le da importancia a la

revisión de las planeaciones pasadas como oportunidad para continuar profundizando en las temáticas sin olvidar los procesos construidos, sino por el contrario, partir de los elementos ya reflexionados para construir a partir de ellos otros acercamientos a los temas.

La entrevistada le da importancia al trabajo en equipo, frente a lo cual manifiesta su posición de reconocer y valorar la retroalimentación de sus compañeras de trabajo en el proceso de planeación, valora además sus aportes en la selección de los contenidos a enseñar. Cuándo se le preguntó por la planeación de la clase, la encuestada respondió:

me reúno con mis compañeras porque trabajamos en equipo, miramos los temas, revisamos toda la documentación que tenemos de los años anteriores de lo que hemos trabajado, quitamos lo que no nos ha funcionado, lo que no nos ha retroalimentado y buscamos nuevas fuentes (SV_4).

En este momento del análisis es necesario hacer mención al tema del trabajo en equipo, cooperativo y colaborativo que le aporta un valor agregado a los procesos de planeación y ejecución en el aula de lo planeado, es este un aspecto importante de ser visualizado y desarrollado, pues los docentes deben colocar el ejemplo si quieren tener estudiantes que valores el trabajo en equipo y lo empleen como estrategia cotidiana de retroalimentación y crecimiento personal e intelectual.

Es interesante constatar cómo las representaciones sociales que una persona tenga de algo, como por ejemplo de su quehacer como profesional, en este caso de la profesión docente, determina la manera como se posiciona para configurar y llevar a cabo lo propuesto, pensado o planeado.

La tercera categoría del proceso de codificación de la información brindada por la persona SV_4 es “memoria histórica”. Se genera de la indagación por el significado de la memoria

histórica su recuperación y enseñanza, resaltándose los siguientes argumentos: “Memoria histórica es traer al presente las vivencias pasadas de un individuo o sociedad, evitar repetir lo que debe olvidarse” (SV_4).



Figura 13 Memoria histórica

Las relaciones establecidas con la categoría “la memoria histórica” como se muestra en la figura 14, permite comprender la manera como los docentes la entienden y el papel que le atribuyen en la generación del pensamiento social en individuos críticos capaces de comprender los acontecimientos históricos haciéndolos significativos para el presente y para el futuro. Cuando se preguntó a la encuestada por la utilización de hechos sociales como referencia en las clases respondió que:

de acuerdo a los temas que manejamos, si estamos viendo un tema de la familia y teniendo en cuenta los diferentes tipos de familia hay un niño que tenga una familia diferente, o una dificultad que estén viviendo en casa, aprovecho esas situaciones que los niños manejan desde casa, para traerlas y retroalimentarlas como ejemplos (SV_4).

Estos argumentos ofrecidos por la entrevistada evidencian el interés de la docente en la generación de espacios en clase en los que se reflexione las situaciones sociales de alto interés para la colectividad y a partir de ellos se recupere y utilice la memoria histórica aunque de una manera insipiente y poco fundamentada. Cuando se preguntó por algún hecho personal o

social que pueda ser llevado a la clase se obtuvo la siguiente respuesta:

mi misma vida, yo creo que mi vida es todo un hecho, las pautas de crianza, las dificultades, mi misma experiencia de vida retroalimenta lo que hago, obviamente muchas de esas situaciones tienen que estar enfocadas con el entorno, con las vivencias propias todo lo que tiene que ver con la parte de socialización (SV_4).

Las representaciones sociales de la docente encuestada determinan su quehacer como profesional de la educación, pues las decisiones que toma y las posiciones que asume con respecto a los diferentes elementos que configuran el proceso de enseñanza aprendizaje parten de su pensamiento, de la configuración histórica a partir de los legados y herencias psicológicas, genéticas y sociales, de los conocimientos adquiridos en la académica y de su sentido común. En este sentido enseñar a partir de las propias vivencias adecuadamente introducidas en el proceso de aprendizaje puede resultar conveniente.

Aunque la persona SV_4 habla de memoria histórica con aparente apropiación sobre el tema, lo que plantea no es del todo claro, en términos teóricos de lo que es memoria histórica se percibe desconocimiento del concepto y de sus implicaciones didácticas, las palabras de Pagès (2008) citadas a continuación permiten fundamentar esa percepción al sostener que:

no se pone en duda hoy que la memoria y la historia comparten su interés por el pasado y por la necesidad de mantener vivo el recuerdo de determinados hechos históricos. Sin embargo, parece que existe una cierta ambigüedad, a veces, y un cierto temor, casi siempre, en el tratamiento que hay que dar a la memoria histórica en la enseñanza y en las relaciones que deben existir entre la enseñanza de la historia y la enseñanza de la memoria histórica sobre todo cuando esta se refiere a la enseñanza de hechos traumáticos (p. 48).

Frente a la pregunta por la memoria histórica se encontró que:

la memoria, se refiere a un recuerdo y memoria histórica es simplemente traer a nuestra mente y a nuestro presente vivencias, eso que ha pasado allá atrás, en la vida de un país, en la vida de una persona y avivar esa historia, eso que hay allí atrás, para que muchos entendamos lo que está pasando en el presente, si tiene relación, no tiene relación, si lo que se ha quedado allá atrás interfiere o no con la actualidad y con el futuro (SV_4).

Aquí se reflejan varios temas como: la continuidad temporal, la memoria colectiva, y la memoria histórica, lo cual permite comprender la representación que la docente tiene sobre la memoria histórica, así como el interés por abordarla y desarrollarla en la clase, aunque requiera una mayor fundamentación teórica sobre el tema. Tener esa claridad le permitirá a la docente hacer una mejor contribución a los estudiantes. En este sentido y en busca de una mayor claridad sobre el tema Pujol (2006) afirma que:

una memoria que, por definición, es colectiva, surge porque cualquier sociedad para legitimarse necesitaba una explicación histórica (elaborada por estudiosos, pero compartida por una mayoría social) que le recordase qué había hecho, quien era y qué era aquello que no podía volver a repetir si quería elaborar un proyecto de futuro común y viable (p. 6).

Esa memoria colectiva, es memoria histórica por cuanto el acontecimiento al que se refiere y que es recuperado es de un interés primordial para una sociedad y en este caso para los estudiantes que son la razón de ser del proceso formativo.

Aquí aparece el contexto y los procesos de socialización como conceptos importantes a considerarse en la enseñanza de la memoria histórica en la clase de Ciencias Sociales, Historia

y Filosofía en relación con el desarrollo del pensamiento social y la actitud reflexiva frente a los acontecimientos históricos.

Esto permite evidenciar que en Colombia el tema de la memoria histórica en todo el sentido del concepto, no ha formado parte del proceso de formación de los maestros, por lo menos de manera explícita y por tal motivo tampoco de los contenidos a enseñarse de esta forma. Se cree que enseñar la memoria, enseñar la historia y enseñar la memoria histórica es lo mismo y no se alcanza a hacer la distinción necesaria para un adecuado abordaje en el proceso de enseñanza. Frente a esta situación es preciso aclarar que existe un interés preponderante en la docente en conocer más sobre el tema de la memoria histórica y enseñar a los estudiantes a conocerla, recuperarla y utilizarla.

7.2.5 Análisis de datos del entrevistado LM_1.

En cuanto a la persona LM_1, se realizó el proceso de codificación que permitió obtener las categorías a partir de las cuales se realiza el análisis de los datos (Ver Anexo 9).

La primera categoría selectiva del proceso de codificación de la información brindada por esta a partir de la pregunta por las finalidades para la enseñanza de la historia, las ciencias sociales y la filosofía es “Finalidades de la enseñanza de la filosofía”.

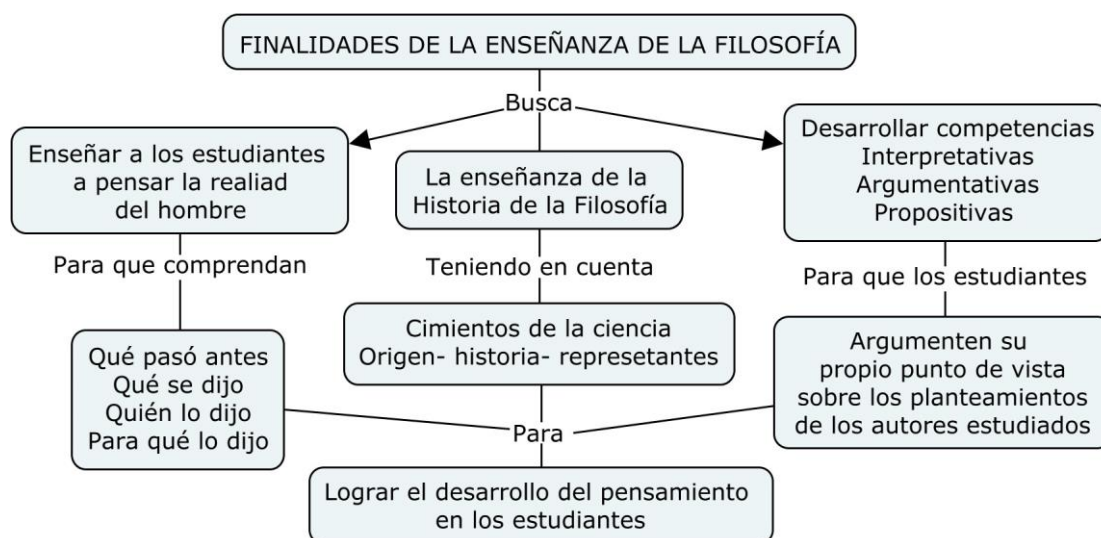


Figura 14 Finalidades de la enseñanza de la Filosofía

Como se muestra en la figura 15 “las finalidades de la enseñanza de la filosofía” se relacionan con otras categorías importantes como son: “desarrollar el pensamiento en los estudiantes, explicación y obtención del concepto, desarrollo de las competencias y pensar la realidad del hombre entre otros”. La docente de Filosofía encuestada es partidaria de una educación que centrada en la dimensión antropológica enseñe a los estudiantes a pensarse a sí mismos y a pensar la realidad del hombre como ser histórico para lo cual sugiere una metodología conceptual y problémica que ayude a consolidar la práctica reflexiva y discursiva, a partir del planteamiento de preguntas y de la argumentación, en este sentido en palabras de la persona encuestada:

todos los componentes antropológicos son muy importantes, siendo de mi preferencia creo que son los más importantes, porque ayudan a pensar la realidad del hombre, nuestra realidad política cultural, económica que es lo que de cierta manera la sociedad misma nos está exigiendo (LM_1).

La docente considera como finalidad relevante para el proceso educativo enseñar a los estudiantes a proponer a través del conocimiento de las teorías antiguas nuevas formas de argumentación, es decir, “justificando por qué si, por qué no, por qué me ayuda esto, por qué

me ayuda lo otro o simplemente para decir me gustó o no me gustó o simplemente para tener un referente” (LM_1).

Cuando se le pregunta a la docente por las finalidades de la enseñanza de la filosofía se notó una orientación clara hacia un enfoque clásico de la enseñanza, al optar por la historia de la filosofía clásica, aunque debe decirse que lo hace en forma contextualizada esto se evidencia en la siguiente respuesta:

es para mí primordial el desarrollo de competencias, interpretar, argumentar y proponer. Yo estoy claramente convencida que estas competencias básicas que debe desarrollar el área de filosofía en este caso se hacen a través del pensamiento y el conocimiento de lo que pensaron las demás personas acerca de ello, es decir, para mí es fundamental la enseñanza de la historia de la filosofía (LM_1).

Aunque se nota una orientación clara hacia un enfoque tradicional de la enseñanza aprendizaje al optar por la enseñanza de la historia de la filosofía clásica, no pasa por alto la contextualización. En palabras de la encuestada:

la competencia básica de la interpretación se da desde una lectura propia desde las fuentes de los filósofos, si un estudiante es capaz de desenmarañar el texto, directamente de lo que quiso decir el filósofo, es capaz de interpretar textos más o menos complejos, pero así es que se van desarrollando la habilidades (LM_1).

El análisis de los datos ofrecidos por la encuestada a partir de los cuales muestra sus representaciones sobre la enseñanza de la filosofía y su relación con la memoria histórica, permiten verla además, como una docente posicionada en un enfoque tradicional pero abierta al crítico.

La segunda categoría selectiva del proceso de codificación de la información brindada por la persona LM_1 es “Proceso de planeación”. Estas categorías que se unen para expresar el parecer de la docente con respecto al acto educativo, dónde los temas, conceptos, componentes teóricos, fuentes de información, estrategias didácticas y de evaluación, entre otros, se confabulan y entrelazan para dar sentido y significado a la práctica de aula a partir de la cual se desarrolla el pensamiento de los estudiantes, muestran a una docente con un pensamiento claro sobre una educación de corte humanista.

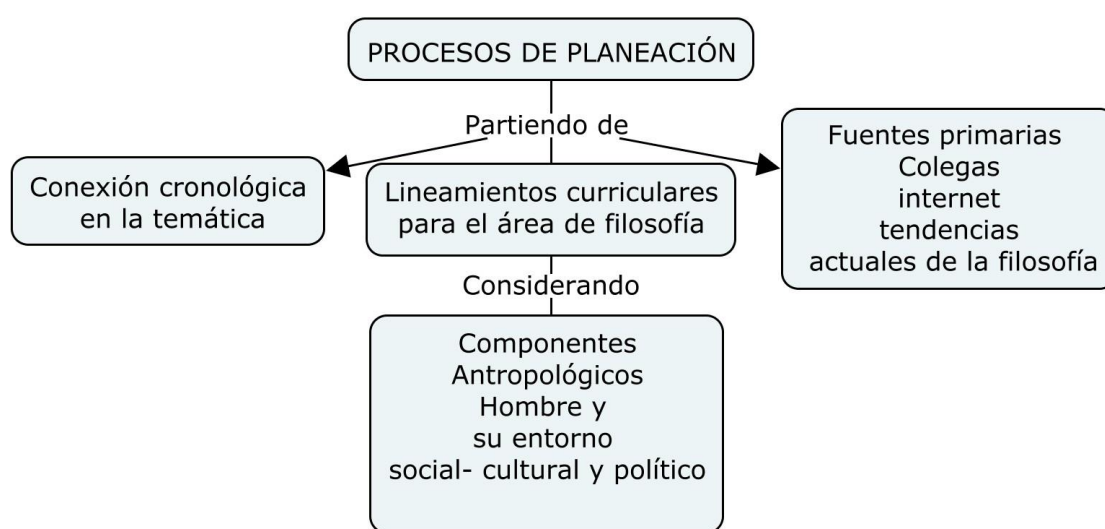


Figura 15 Contenidos y fuentes para la planeación de la clase

La figura 16, muestra el mapa conceptual “procesos de planeación”. Esto se genera de la indagación por los criterios para la selección de los contenidos y los procesos de planeación resaltándose las siguientes respuestas: “Conexión cronológica en los temas, lineamientos curriculares, componentes antropológicos y fuentes de consulta” (LM_1). Aquí la docente centra su atención e interés en el abordaje de fuentes primarias y tendencias actuales de la filosofía como referente de consulta.

En este mapa se observa la relación establecida entre varias subcategorías. Como se ha manifestado en los argumentos precedentes, la docente reitera su convicción por enseñar la historia de la filosofía desde los autores antiguos, desde un enfoque si se quiere tradicional,

aunque sorprende su apertura hacia los enfoques humanista y crítico, al referirse hacia las tendencias actuales de la filosofía para procurar desarrollar en los estudiantes la comprensión de los componentes antropológicos social y económico.

En este sentido y parafraseando a Carr (2002), puede afirmarse que mediante la práctica educativa los docentes desempeñan una función vital en el cambio del mundo que vivimos, es precisamente esa la finalidad de la educación filosófica, pero es importante hacerlo desde la referencia indispensable a la historia del hombre a partir del desarrollo del componente antropológico como bien lo sugiere la docente encuestada. En relación con los procesos de enseñanza de la historia de acuerdo con Pagès (2008) puede afirmarse que:

la memoria histórica puede tener un excelente desarrollo en la enseñanza ya que puede permitir al alumnado obtener información directa sobre muchos aspectos de la historia reciente, tanto los que se refieren a memoria de lugares como a memoria de hechos traumáticos pasando por la memoria de hechos de la vida cotidiana vinculados con el trabajo, la vivienda, las migraciones, el estudio o el ocio (p. 43-53).

Aunque el contexto en el que se desarrollan estos argumentos las Ciencias Sociales, son pertinentes para la enseñanza de la filosofía, pues guarda estrecha relación en cuanto a temas, prácticas y finalidades de enseñanza, y en ambas es pertinente la inclusión de la memoria histórica como tema de estudio.

La tercera categoría general del proceso de codificación de la información brindada por la persona LM_1 es: “memoria histórica”.

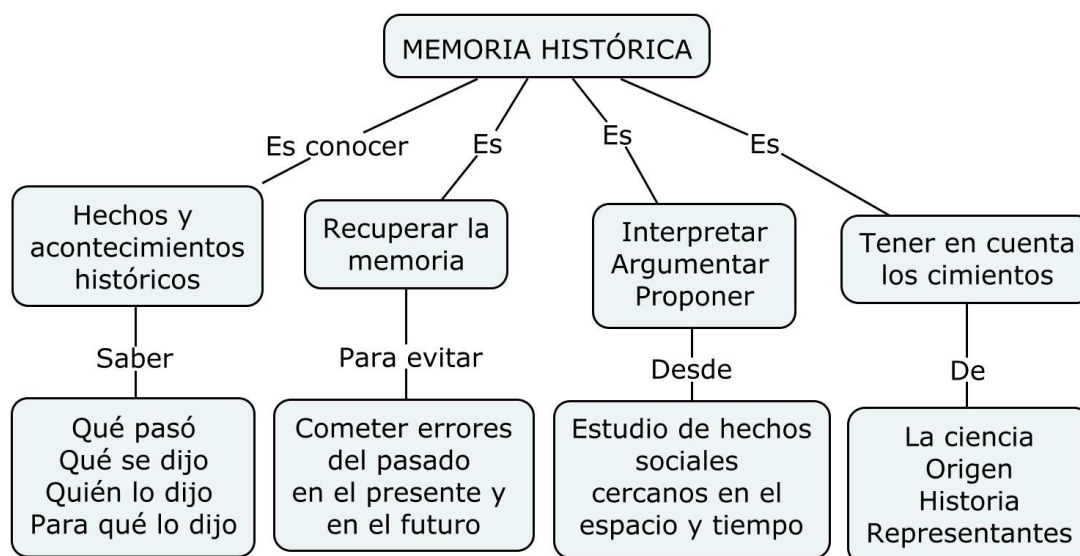


Figura 16 Memoria histórica

La figura 17, “Memoria histórica” muestra la relación establecida entre algunas de las subcategorías entre las que se encuentran “interpretar, argumentar y proponer desde el estudio de hechos sociales cercanos en el espacio y en el tiempo, tener en cuenta los cimientos de la ciencia, origen, historia y representantes, recuperar la memoria para evitar cometer errores del pasado en el presente y saber qué pasó, qué se dijo y quién lo dijo” (LM_1).

Para la construcción de la categoría general que se mencionó anteriormente se consideró el interés por el abordaje y el desarrollo de las competencias básicas de la educación (argumentativas, interpretativas y propositivas) en estrecha relación con el campo de la historia, de la memoria histórica, del desarrollo del pensamiento social y de la filosofía como lo afirma la persona LM_1. Esto emerge de la pregunta por el significado de la memoria histórica, su recuperación y utilización.

Las representaciones sociales sobre la memoria histórica que tiene la persona LM_1, le permiten posicionarse acerca de la función, que según ella, debe tener la historia en el proceso educativo desde el pensamiento filosófico, el cual se orienta a prevenir de la repetición de hechos históricos traumáticos o acciones erráticas perjudiciales para el bien común, otra

contribución del abordaje de los hechos históricos como tema de reflexión en el aula, es que los estudiantes conozcan su historia, la de sus antepasados y la de los pueblos o ciudades que puedan desarrollar las competencias básicas argumentativas, interpretativas y propositivas de tal manera que puedan asumir posiciones críticas y asumir compromisos frente a la construcción de lo social.

En este sentido y en contraste con el referente teórico de acuerdo con Pagès (2008) puede afirmarse que:

en la enseñanza de la historia, la memoria puede tener distintas dimensiones. Por un lado, puede ser un excelente recurso para el aprendizaje de la historia, como fuente para obtener información sobre determinados hechos, problemas, vivencias, etc. Se puede indagar la memoria personal sobre hechos sociales, políticos, etc. de carácter colectivo. También puede ser el eje de un trabajo de indagación sobre un hecho o un acontecimiento determinado (p. 50).

Para la encuestada, la Memoria Histórica tiene una gran importancia y reconoce que la filosofía hace una referencia permanente de la memoria individual, colectiva e histórica, pues al comprender su historia, el hombre comprende su mundo y se comprende a sí mismo.

Cuando se le preguntó a la docente por el significado de la memoria histórica respondió que “es tener en cuenta los cimientos de la ciencia como tal, de dónde viene, cómo surgió, cuáles son sus mayores representantes, saber que pasó antes, que dijeron antes, para no partir de supuestos”. Estos conceptos relacionan directamente la enseñanza de la filosofía con la enseñanza de las Ciencias Sociales y es desde aquí donde puede establecerse una conexión entre las representaciones sociales sobre la memoria histórica de los docentes de Ciencias Sociales y Filosofía en ejercicio, pues ambos buscan abordar la historia como oportunidad

para ayudarle a los estudiantes a ubicarse espaciotemporalmente analizando los acontecimientos pasados y contextualizándolos a su realidad presente.

En relación con la recuperación de la memoria histórica la respuesta fue “yo creo que sí es importante, para que el estudiante pueda mirar lo que se ha hecho, que errores se han cometido y no se pueden volver a cometer”. Se evidencia aquí la pertinencia de abordar el tema de la memoria histórica en la clase de Filosofía.

7.3 Análisis de la revisión de documentos

La documentación proporcionada por el Colegio en la fase de recolección de información fue el PEI, los Planes de Área y de Clase de los docentes de CCSS y Filosofía, a partir del proceso de codificación de los mencionados documentos se obtuvieron las categorías a partir de las cuales se realizó el análisis de los datos (Ver Anexo 10).

La Categoría selectiva “Educación de calidad desde una perspectiva humanista y una visión histórica del hombre orientada al desarrollo de seres integrales y competentes con habilidades de pensamiento para la resolución de problemas de la vida cotidiana” (Anexo 10 Revisión de documentos de la institución).

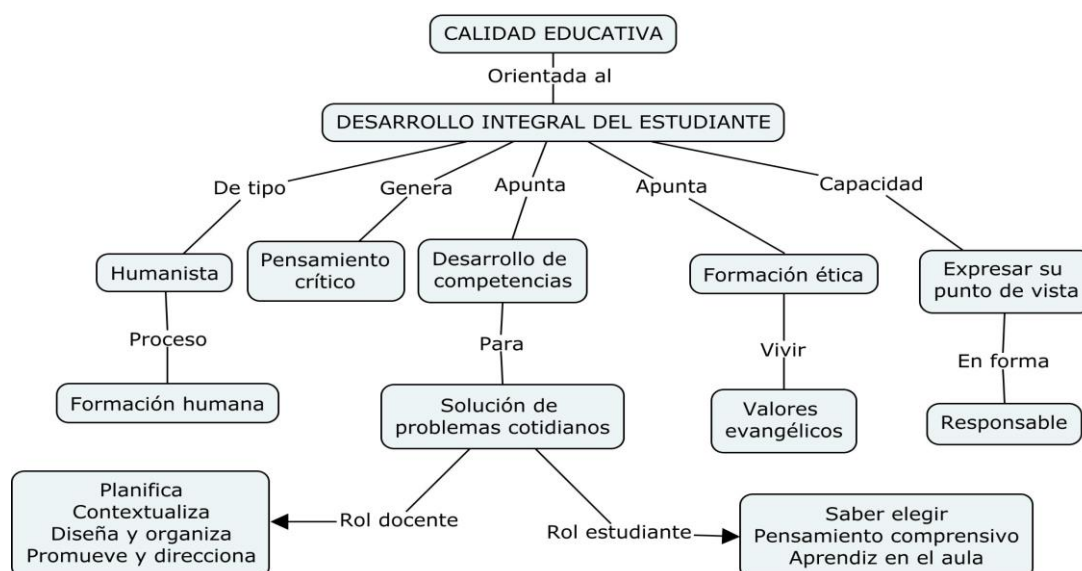


Figura 17 Desarrollo integral

A partir del proceso de codificación de la documentación se pudo establecer relaciones entre las diferentes categorías que fueron emergiendo, en este sentido pudo evidenciarse la búsqueda de un “desarrollo integral de las personas entendiendo los sucesos, problemas e inquietudes cotidianas, permitiendo un análisis crítico de lo que acontece y de las transformaciones culturales y científicas” (Anexo 10 Revisión de documentos de la institución).

Se da importancia a la formación ética priorizando un conjunto de valores imprescindibles para que los estudiantes adopten actitudes éticas dentro de una sociedad plural y solidaria, donde la diversidad de comunidades y regiones, formadas por el acontecer histórico, enriquecen y forman parte de un patrimonio histórico común. Desde la propuesta educativa de la institución se busca entonces la formación integral, académica, humana y de conciencia social.

Los códigos “Desarrollo de competencias y Calidad educativa” permiten encontrar una fuerte tendencia de las áreas de CCSS Y Filosofía al Enfoque crítico-social, que permite entender la humanidad en su complejidad, donde los individuos son resultado de un proceso

histórico y que a su vez contribuye a la transformación del mismo. Al comprender mejor estas relaciones, es posible ver las interdependencias que existen entre el ser humano y el entorno social – natural, de manera que se requiere asumir este enfoque como fundamento para la comprensión de la realidad y los procesos propios del área.

Es importante entonces, desarrollar las competencias necesarias para comprender y transformar el contexto social, político, económico y cultural de la actualidad con el fin de hacer conscientes a los estudiantes de un mundo en constante construcción y que requiere de una actuación tanto individual como colectiva para dar solución a las problemáticas que se evidencian en el desarrollo histórico.

Desde este enfoque educativo el rol del estudiante en su proceso de aprendizaje implica los siguientes aspectos: saber elegir las situaciones y relaciones sociales que promuevan aprendizajes significativos, la ejercitación progresiva del pensamiento comprensivo y crítico, la inserción activa en procesos de aprendizaje en el aula y el desarrollo de preferencias relativas al mundo o a los campos de estudio.

Los docentes son los mediadores, acompañantes y guías en el proceso de aprendizaje para lo cual deben: enriquecen los esquemas cognitivo-operativos, emocionales, conceptuales y espirituales, planificar el proceso y las actividades de aprendizaje significativo, contextualizar y valoran los contenidos en sus aspectos esenciales, diseñar y organizan, en forma interdisciplinaria y problémica, situaciones apropiadas para el aprendizaje, promover en su actuación calidez afectiva y humana al estilo del carisma Marista y direccionar el manejo apropiado de la información propia del área.

Así entendida, la educación es un proceso de formación humana de ciudadanos competentes, críticos y reflexivos con un pensamiento propio. Pensar más críticamente, más coherentemente, más creativamente, más profundamente para poder afrontar las necesidades

que acontecen en la sociedad.

La calidad educativa significa entonces responder a las exigencias de la sociedad y servir de referente a los docentes interesados en conocer e implementar el proyecto en las instituciones educativas con formación básica y media.

Categoría selectiva “Modelo educativo humanista desde corrientes y métodos pedagógicos contemporáneos, enfocados a la formación de valores humanos y cristianos, al desarrollo de habilidades de pensamiento ya facilitar el aprendizaje y la formación integral de los educandos al estilo marista” (Anexo 10 Revisión de los documentos institucionales).

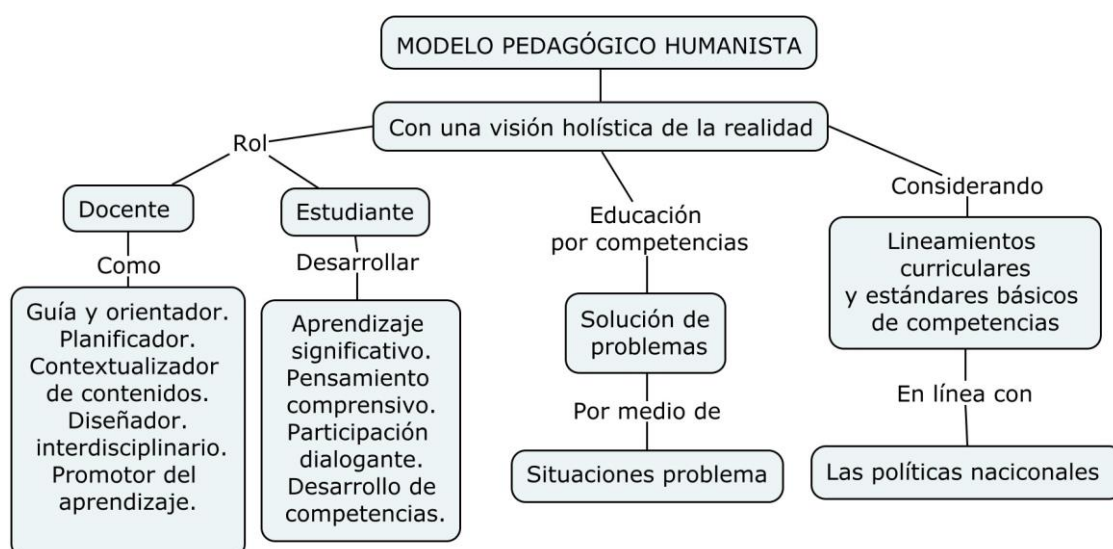


Figura 18 Modelo pedagógico humanista

En el mapa conceptual que muestra la figura 19, aparecen conceptos que en su relación permiten comprender por qué la institución educativa le apuesta a un modelo pedagógico humanista con una visión holística de la realidad.

En primera instancia se considera los roles asumidos tanto por docentes como por los estudiantes en relación con dicho modelo humanista, donde el docente ayuda a que el estudiante adquiera gradualmente el protagonismo del proceso educativo; aparece también el desarrollo de competencias para la solución de problemas, todo esto enmarcado en los

lineamientos curriculares, en los estándares básicos de competencias y en las políticas nacionales.

Categoría selectiva “Práctica docente” lo cual implica una *estructura curricular para la construcción de conocimiento a partir prácticas educativas de docentes reflexivos con estrategias pedagógicas innovadoras para la enseñanza aprendizaje de acuerdo con el estilo pedagógico propio*” (Anexo 10 Revisión de los documentos institucionales).

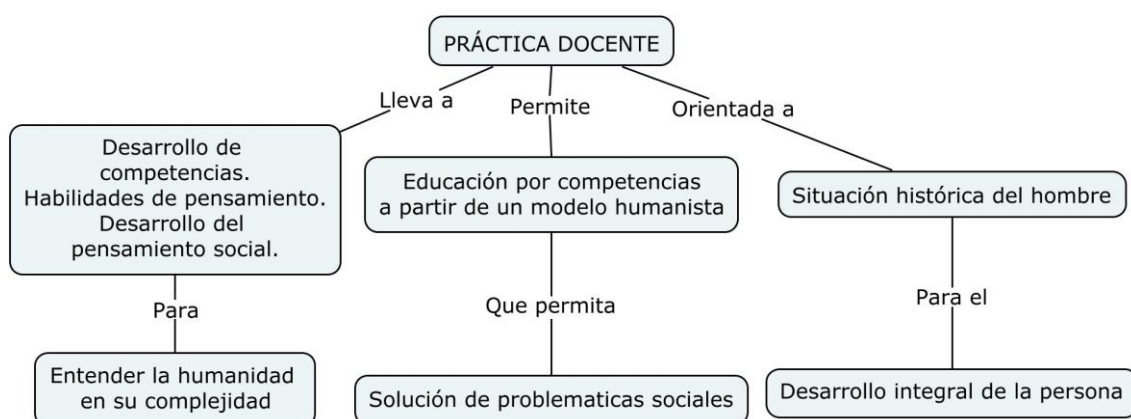


Figura 19 Práctica docente

En el mapa conceptual generado alrededor del concepto “*práctica docente* se mencionan conceptos claves para comprender el sentido del proceso de enseñanza desde un modelo humanista. En este sentido se habla del desarrollo de competencias que implican el desarrollo de habilidades de pensamiento cuya finalidad es el desarrollo del pensamiento social, a partir de lo cual los estudiantes puedan entender la humanidad desde su complejidad y sean capaces de enfrentar y resolver problemáticas sociales. Todo esto se orienta hacia el abordaje de la realidad histórica del hombre como presupuesto para un desarrollo integral de la persona.

La categoría selectiva “Desarrollo del pensamiento” (Anexo 10 Revisión de los documentos institucionales).

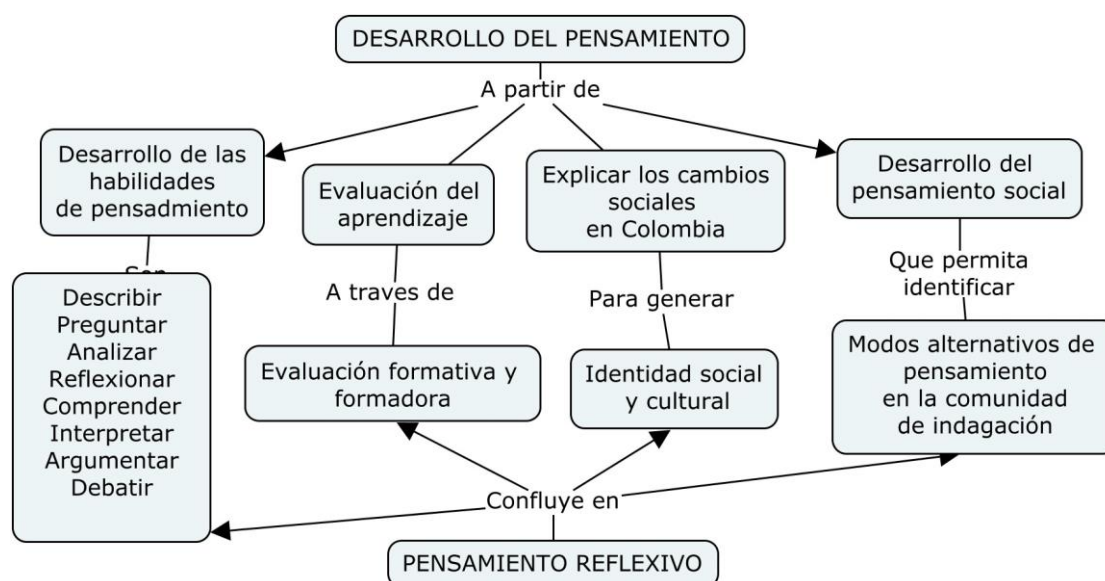


Figura 20 Desarrollo del pensamiento

El mapa conceptual que se muestra en la figura 21 Desarrollo del pensamiento, relaciona conceptos que permiten entender de manera clara sus implicaciones, la primera de ellas es el desarrollo de habilidades tales como: describir, preguntar, analizar, reflexionar, comprender interpretar, argumentar y debatir; aspectos que deben ser considerados e incluidos en los procesos de evaluación del aprendizaje. Todo esto conlleva un desarrollo del pensamiento social orientado a incentivar y promover una actitud reflexiva en los estudiantes que les permitan construir diversas soluciones a diferentes situaciones de la vida real y del contexto.

Categoría selectiva “*Enseñanza de la historia*” (Anexo 10 Revisión de documentos institucionales).

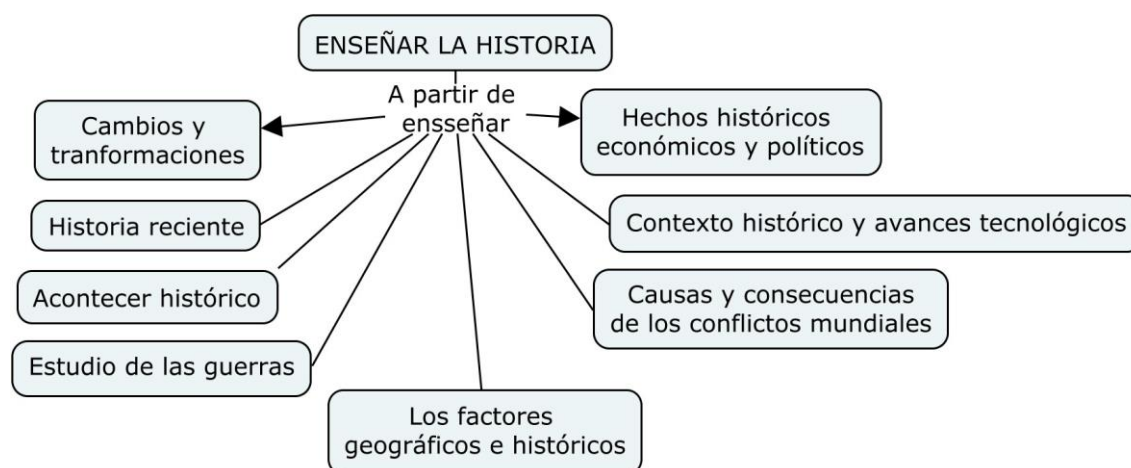


Figura 21 Enseñanza de la historia

El área de ciencias Sociales es importante porque proporciona a los y las estudiantes elementos de juicio suficiente para comprender la evolución de las sociedades en el tiempo específicamente la historia, analizar y explicar los sucesos principales que han caracterizado los gobiernos actuales de nuestro país, asumiendo una actitud crítica y respetuosa. Esto se puede concretar en:

- Contextualizar y comprender distintos factores socio-geográficos e históricos que influyeron en la conquista y colonización de nuestro continente y su incidencia en la vida social económica y política de Europa y América, identificar y, explicar los grandes cambios sociales que se dieron en Colombia valorando nuestra identidad nacional.
- Identificar y expresar causas y consecuencias de los principales conflictos acontecidos y reconocer e investigar la importancia del contexto histórico y avances tecnológicos del mundo respetando las consecuencias políticas, económicas, sociales y culturales para la población.
- Diferenciar y explicar los principales hechos históricos, económicos y políticos de la historia colombiana, reconocer e identificar las diferentes guerras y las potencias mundiales del siglo XX, prefiriendo la paz como modo de vida, analizando y tomando posición frente a los diversos sistemas filosóficos que se establecieron en diferentes

edades y culturas, y las principales ideas que buscan mantener su vigencia.

El área de Filosofía debe asumir importantes cambios y transformaciones en un mundo variado y complejo; que plantee diversos retos en los cuales diariamente el estudiante enfrente determinadas situaciones, teniendo en cuenta el papel que desempeña en la sociedad, su compromiso y el análisis de cada uno de los ámbitos, cultural, social, político, económico, ambiental o físico, en el que se mueve la sociedad actual. Entre los retos más importantes se mencionan:

- Conocer y comprender la evolución que ha tenido la filosofía a partir del pensamiento mítico y presocrático, partiendo del estudio de las disciplinas filosóficas y las diferentes concepciones que se han tenido con respecto a los problemas que convergen al mundo y al hombre mismo.
- Conocer los conceptos de idealismo y realismo propuestos en la época griega, por medio de la explicación del entorno y el medio en el cual se desenvuelve de forma libre y responsable.
- Identificar los principales problemas filosóficos planteados en la época Helénica, por medio del reconocimiento de argumentos propios de cada corriente. Además de identificar la lógica simbólica aristotélica.
- Explicar el significado de la cultura medieval, identificando los aportes que ha traído ésta a la filosofía, dando a conocer los principales argumentos de forma clara y sencilla.
- Identificar las soluciones a los problemas económicos, políticos y religiosos propios de Europa, por medio de las distintas posiciones de los filósofos de la época renacentista, de forma crítica y reflexiva.
- Identificar y exponer las principales teorías que pretenden explicar la posibilidad, el origen y la esencia del conocimiento enmarcado en el S. XVIII, por medio de lecturas reflexivas y críticas.

- Identificar y exponer las principales teorías que pretenden explicar la posibilidad, el origen y la esencia del conocimiento enmarcado en el S. XVIII, por medio de lecturas reflexivas y críticas.
- Comprender que la ciencia se fundamenta en los principios de la epistemología y que el conocimiento científico es la principal causa del cambio acelerado del mundo en los últimos tiempos.
- Identificar las respuestas de los filósofos en relación a los diferentes problemas que convergen al hombre y el mundo, con el fin de encontrar un fundamento válido del desarrollo científico y filosófico en la humanidad.

Categoría Selectiva “Memoria histórica” (Anexo 10 Revisión de documentos institucionales).

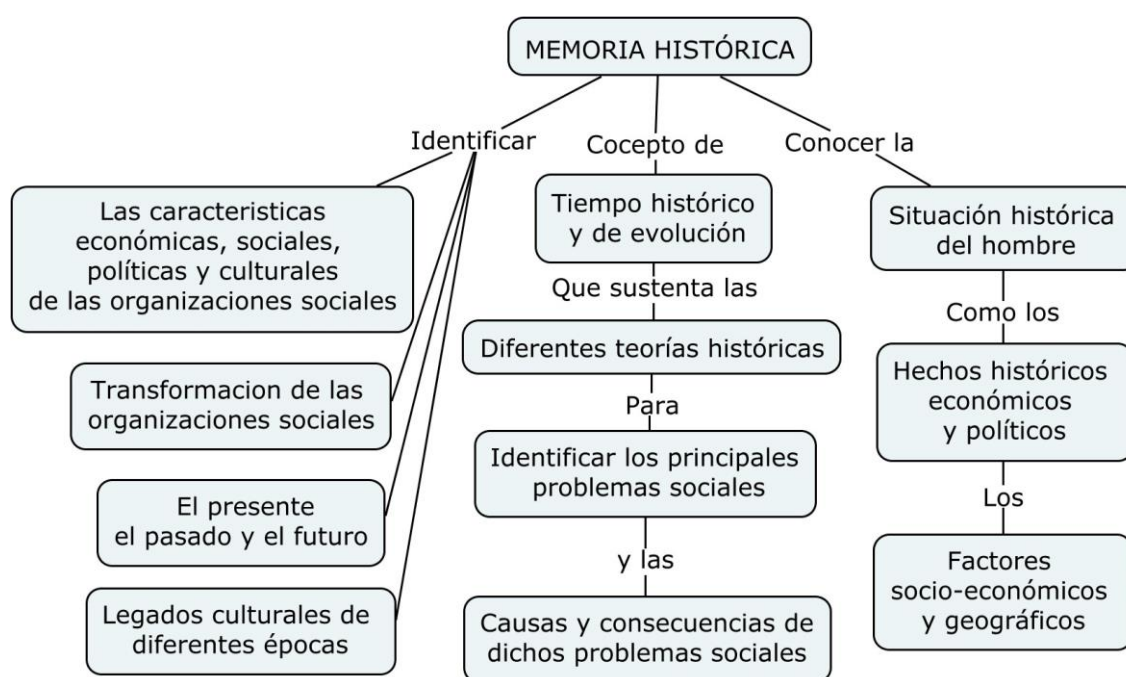


Figura 22 Memoria histórica

El mapa conceptual ilustrado en la figura 23, muestra las categorías emergentes de la revisión de los documentos institucionales como son: el Proyecto Educativo Institucional, los Planes de área, clase y asignatura de las áreas Ciencias Sociales y Filosofía, al relacionarse los diferentes conceptos puede verse como se aborda el tema de la memoria histórica en los

procesos de planificación de las asignaturas mencionadas. En este sentido y de acuerdo con lo leído en los documentos institucionales en relación con la memoria histórica existe un interés por identificar las características económicas, sociales, políticas y culturales de las organizaciones sociales, las transformaciones de dichas organizaciones en el tiempo, el tema de la temporalidad y la relación pasado, presente y futuro, así como los legados culturales.

Otro aspecto que se considera en el mapa conceptual es el de tiempo histórico y evolución que sustenta las diferentes teorías históricas a partir de lo cual se puede identificar problemáticas sociales, así como sus causas y consecuencias y por último se resalta la necesidad de conocer la situación histórica del hombre a partir de los hechos históricos y de factores sociales económicos y geográficos. Todo esto para llevar a los estudiantes a comprender su realidad social actual e histórica y a partir del desarrollo de su pensamiento social llevarlos a asumir posiciones críticas frente a las dinámicas sociales en las cuales se encuentran inmersos y constituirse en actores de cambio social.

8 Conclusiones

En este apartado se presentarán las conclusiones y sugerencias que han surgido en el recorrido de la investigación. Estas conclusiones están elaboradas a partir de las respuestas y los datos obtenidos en el proceso de recolección e interpretación de la información.

El recorrido teórico realizado muestra el interés y necesidad de que desde la enseñanza obligatoria se aborde el tema de la memoria histórica, su significado, importancia, necesidad de recuperación y aplicación de la misma, así como la transformación del currículo, los procesos de planeación pedagógica y didáctica y, las estrategias de enseñanza.

La comprensión de lo que los profesores entienden por memoria histórica es una tarea de aproximaciones sucesivas y, desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, analizar estos aspectos es una tarea fundamental, que se complementa con otros aspectos relacionados con la práctica educativa.

8.1 En relación con la pregunta de investigación

¿Qué representaciones sociales sobre la memoria histórica tiene el profesorado de Ciencias Sociales y Filosofía en ejercicio de la educación básica y media obligatoria? Para dar respuesta a la pregunta de investigación se consideran los elementos reflexionados en la interpretación de los datos de las entrevistas al grupo de estudio y de la revisión de documentos proporcionados por la institución educativa.

8.1.1 Sobre las finalidades de enseñanza de las Ciencias Sociales.

En cuanto a las representaciones sobre las finalidades de la enseñanza de las CCSS y la Filosofía, la importancia que se da a la tarea de enseñar, orientada a brindar una educación política democrática desde una perspectiva holística e interdisciplinar, que promueva la

emancipación de las personas al considerar la perspectiva de género, la cátedra de la paz, la interculturalidad, entre otros, desde una perspectiva histórica, todo esto con el fin de contribuir a cambiar la mentalidad y la forma de pensar en los estudiantes, para lo cual es central la recuperación de la memoria histórica y la utilización adecuada de la misma. Esa educación política, para la reivindicación de los derechos humanos desde los componentes, ético, axiológico y moral, donde recae la posibilidad de que emerja una visión crítica de los mismos.

Al analizar los argumentos aportados por las personas entrevistadas con relación a las finalidades de la enseñanza de la historia, se puede percibir cómo sus representaciones sobre la historia los llevan a preferir una línea reflexiva y crítica y en consecuencia unas prácticas pedagógicas configuradas en esa línea, la historia no debería enseñarse para replicar lo que ya está escrito en los libros, debería trascender, contextualizar y cambiar lo que muchos autores siempre han dicho durante todos los años, hay que ponerle un sentido crítico a esa información, basarse no solamente en documentos secundarios, sino primarios, basarse en otras fuentes de la historia.

La integralidad de las asignaturas Geografía e Historia como parte de un mismo espacio formativo en la enseñanza de las Ciencias Sociales, una va ligada con la otra. La Geografía es una parte que es fundamental para la ubicación espacial del estudiante y la historia es una memoria que recuerda el pasado y hace parte del pasado que tiene que volver al presente y al futuro, los estudiantes deben conocer la historia para mejorar día a día lo que van haciendo y para saber por qué y para dónde van.

Es importante considerar la relación establecida entre las finalidades de la enseñanza de la historia y la memoria histórica, en este sentido es necesario ponerle un sentido crítico a la historia y a lo que está escrito en los libros de texto, esto permite comprender que desde la

representación que tienen los docentes, una finalidad importante en la enseñanza de la historia es generar conciencia en los estudiantes, ayudándoles a asumir posiciones críticas sobre los hechos sociales pasados y recientes que los lleven a comprometerse con su realidad social.

8.1.2 Sobre el diseño curricular.

De acuerdo con las respuestas de los entrevistados, en lo relacionado con los procesos de planeación, los planteamientos teóricos de pedagogos entre los que figuran Vigotsky, Ausubel entre otros, permiten comprender que en el proceso de interacción con el otro, los seres humanos viven procesos de internalización, de autoregulación y de apropiación, lo cual permitirá a la persona adquirir conciencia crítica, es decir, replantearse a sí mismo desde el mismo.

En este sentido el acto pedagógico reviste una gran importancia ya que de la manera como se piense el acto educativo o el proceso de enseñanza aprendizaje, de lo que se quiera hacer en cada uno de los momentos de la clase cuando se enseñan los contenidos declarativos orientados al dominio teórico de dichos contenidos, con respecto a lo procedimental, la importancia de la claridad en el manejo didáctico, es decir cómo se enseña, cómo se aprende y con respecto a lo actitudinal, qué actitudes y comportamientos serán asumidos a partir de lo aprendido, es así como desde la escuela se puede formar a los futuros ciudadanos.

En cuanto al diseño curricular y más concretamente al enfoque pedagógico desde el cual pararse para el proceso de enseñanza aprendizaje, las ciencias sociales y la filosofía, éstas deben enseñarse de manera ecléctica e integradora, puesto que es necesaria la interdisciplinariedad, desde donde se consolida lo integral y a su vez respetar las didácticas propias de las diferentes disciplinas, por lo cual acudir sólo a un enfoque pedagógico no es apropiado.

En este momento del análisis es importante hacer mención al tema del trabajo en equipo, cooperativo y colaborativo que le aporta un valor agregado a los procesos de planeación y ejecución en el aula de lo planeado, es este un aspecto importante de ser visualizado y desarrollado, pues los docentes deben colocar el ejemplo si quieren tener estudiantes que valoren el trabajo en equipo y lo empleen como estrategia cotidiana de trabajo, retroalimentación y crecimiento personal e intelectual.

Una relación bastante interesante es la establecida entre planeación y memoria histórica y aún más especial, la relación con la conciencia histórica, aquí los entrevistados muestran su representación respecto a una finalidad muy importante en la enseñanza de las ciencias sociales, específicamente de la historia, la cual aunque no es parte de manera explícita de los contenidos a enseñarse, de acuerdo con los entrevistados, sí debería ser incluida dentro de los temas a desarrollarse en la enseñanza obligatoria de las Ciencias Sociales.

Los aportes de las personas entrevistadas permiten observar el compromiso y el interés por enamorar a los estudiantes de la clase de Ciencias Sociales y Filosofía, pues aunque afirma tenerse que regir a unos estándares dados por el Ministerio de Educación, piensa que debería haber más opciones, como por ejemplo una cátedra de la paz, la economía y las competencias ciudadanas lo cual debería formar parte de la propuesta curricular.

En este sentido conocer cómo piensan los docentes, es importante para poder comprender los criterios desde los cuales seleccionan los temas a enseñarse y estructuran la propuesta de enseñanza aprendizaje, es así que, las representaciones sociales de los docentes, influenciados por su historia de vida personal y profesional los lleva a optar por incluir en sus diseños curriculares la educación para la paz, formar en competencias ciudadanas, formar en economía como argumentos sobre los que se formará estudiantes críticos y capaces de ubicarse en la sociedad de una manera proactiva.

Se establece una relación directa entre la planeación y las finalidades para la enseñanza de las Ciencias Sociales al reconocerse la importancia de ponerle un sentido crítico a la historia, al analizar el ¿por qué? de dicha relación, se encuentra que el proceso de planeación y de enseñanza aprendizaje debe realizarse en virtud de las finalidades que se persiga, de esa manera si se busca dar un sentido crítico a la clase de historia, se deberá elegir conceptos, estrategias de enseñanza y fuentes afines a esa finalidad.

Con respecto a los contenidos a enseñarse, las personas entrevistadas realizan una mirada crítica a lo definido por el Ministerio de Educación Nacional a través de los Lineamientos Curriculares para la enseñanza de la Filosofía y las Ciencia Sociales (2002) y de los Estándares Básicos de Competencias (2004), en el caso de las Ciencias Sociales, los entrevistados manifiestan que las propuestas son interesantes y que han sido los docentes y las instituciones educativas los que no han sabido interpretar, implementar e introducir esos aportes en el proceso educativo, con el fin de acercar a los estudiantes al conocimiento y reconocimiento de la memoria histórica, lo primero es cambiarle el chip a los docentes de que la historia no es algo muerto, de que la historia es totalmente viva y que se está definiendo.

En relación con los criterios de selección de los contenidos para la planeación, implementación y evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje de las CCSS y la Filosofía, el grupo de docentes participante de la investigación, además de hacer uso de los estándares de competencias y lineamientos curriculares, utilizan diversas fuentes entre las que sobre salen las TIC como medio de consulta, los colegas y los libros de texto muy seleccionados, empleado como referente para conocer lo que pensaban los expertos, esto permitió reducir incertidumbres y contestar preguntas que se generaron.

Los docentes asumen posiciones eclécticas respecto a las estrategias de enseñanza, valorando metodologías cooperativas y colaborativas, como el trabajo en grupos, los debates

con interés más formativo y menos procedimental.

En cuanto a la práctica docente y los procesos de enseñanza interesa que los estudiantes sientan cómo la Historia y la Geografía han evolucionado, se da relevante importancia a la enseñanza de las Competencias Ciudadanas como tema fundamental para que los estudiantes comprendan su realidad y se ubiquen como ciudadanos en un contexto espacio temporal y sean capaces de entender y a portar a la construcción de la sociedad.

8.1.3 Sobre la memoria histórica

Con respecto a qué entienden los entrevistados por MH, tema central y fundamental de esta investigación se presenta a modo de síntesis los siguientes argumentos:

Para la persona entrevistada AM_1 la memoria histórica es recordar el pasado de muchas formas, en lo relacionado con el medio, con el mundo, los lugares, los textos los objetos y los símbolos.

La persona entrevistada LM_1 la memoria histórica es tener en cuenta los cimientos de la ciencia como tal, de dónde viene, cómo surgió, cuáles son sus mayores representantes, saber que pasó antes de ellos, que dijeron antes de ellos, para no partir de supuestos o de teorías que ellos creen que han sido construidas por ellos, por eso utilizo la memoria histórica en mis clases siempre.

Para la persona entrevistada LR_2, es la recolección, construcción o la consolidación de todo aquello que hace que un pueblo sea lo que es, que esté viviendo el tiempo que está viviendo, cómo lo está viviendo, bajo qué circunstancias lo está viviendo, la consolidación de un acervo de prácticas, tradiciones de un mundo de componentes culturales sociales económicos y políticos que han acontecido, que siguen teniendo mucho impacto en nuestra actualidad.

La persona entrevistada SV_4, cuando habla de memoria histórica, se refiere a traer al presente vivencias, eso que ha pasado allá atrás, en la vida de un país, en la vida de una persona y avivar esa historia, eso que hay allí atrás, para que muchos entendamos lo que está pasando en el presente, si tiene relación, no tiene relación, si lo que se ha quedado allá atrás infiere o no infiere con la actualidad y podría inferir también con un futuro.

Para la persona entrevistada S_3, la memoria histórica es replicar lo que está escrito en los libros y en las fuentes, esa memoria histórica hay que trascenderla en conciencia histórica y ponerle ese punto crítico a eso que ya está en los libros, ponerle un sentido, investigar un poco más a profundidad sobre esos temas.

El grupo de personas que participaron en la investigación concuerdan en varios elementos respecto a sus representaciones sobre la memoria histórica, en primer lugar se encuentra la necesidad de recordar el pasado, lo acontecido, la tradición, objetos y símbolos para a partir de tal evocación y recuperación posicionarse en el presente y prever el futuro; en segundo lugar existe concordancia en relación con lo referido a los textos, las fuentes, y a la necesidad de ir más allá de replicar lo que está escrito colocando un sentido crítico a los textos, lo cual permitirá la toma de conciencia de los individuos y las comunidades.

También es importante mencionar algunas diferencias encontradas en el grupo de docentes, en primer lugar, lo referido a los cimientos de la ciencia y sus representantes, aporte realizado desde el punto de vista filosófico; en segundo lugar, la relación al acervo de prácticas sociales entendido como un mundo de componentes culturales y contextuales fundamentales para la recuperación y adecuada utilización de la memoria histórica; en tercer lugar, aparece como elemento diferenciador la necesidad de investigar en el tema de las representaciones sobre la memoria histórica.

En relación con el significado de la memoria histórica el análisis de los datos suministrados por los encuestados, permite realizar una serie de relaciones importantes por tratarse del tema central de esta investigación. La primera relación que se establece es entre la memoria histórica y la malla curricular, es impensable la inclusión del tema de la memoria histórica en el proceso de enseñanza aprendizaje sin pasar por el tema del diseño curricular, de los contenidos y de las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional en cuanto a lineamientos y estándares básicos de competencias cuando afirma que para abordar la memoria histórica es necesario cambiar la malla curricular. Otra relación que amerita una consideración especial, es la que se establece entre la memoria histórica y la conciencia histórica.

En el asunto, el tema de la memoria histórica, su recuperación y adecuada utilización por parte de los estudiantes tiene una estrecha relación con el desarrollo de la dimensión política y democrática de la construcción de la ciudadanía, en este sentido no sólo la historia sino todo acto pedagógico es político, la política tiene que ver con la transformación de las sociedades y más en momentos tan críticos y coyunturales como el que atraviesa Colombia.

Es necesario establecer esa diferencia puesto que ahondar en el tema de la memoria histórica de acuerdo con la representación que tienen de ella las personas encuestadas implica tener claridad sobre el significado de ambos conceptos.

En Colombia el tema de la memoria histórica en todo el sentido del concepto, no ha formado parte del proceso de formación de los maestros, por lo menos de manera explícita y por tal motivo no hace parte de los contenidos a enseñarse de manera explícita e intencionada, se cree que enseñar la memoria, enseñar la historia y enseñar la memoria histórica es lo mismo y no se alcanza a hacer la distinción necesaria para un adecuado abordaje en el proceso de enseñanza. Frente a esta situación es preciso aclarar que existe un interés preponderante en

los docentes en conocer más sobre el tema de la memoria histórica y enseñar a los estudiantes a conocerla, recuperarla y utilizarla.

Tener en cuenta los cimientos de la ciencia como tal, de dónde viene, cómo surgió, cuáles son sus mayores representantes, permite establecer una conexión entre las representaciones sociales sobre la memoria histórica de los docentes de Ciencias Sociales y filosofía en ejercicio sobre la memoria histórica y la función que debe tener la historia en el proceso educativo desde el pensamiento filosófico.

Constatar la importancia que cobra la Memoria Histórica como tema a abordarse en el proceso de enseñanza obligatoria de la Historia y cómo oportunidad para generar en los estudiantes competencias ciudadanas que los capaciten para hacer una lectura crítica a los hechos históricos pasados y recientes, de asumir posiciones críticas que los comprometa con acciones de reivindicación y de transformación de la realidad social. Aunque el tema de la Memoria Histórica no se incluya de manera explícita en la malla curricular, si puede verse como tema de referencia permanente en la práctica de aula en relación con las Ciencias Sociales y a la Filosofía.

La enseñanza de la memoria histórica debe ser un tema abordado dentro de la clase de CCSS y Filosofía de manera crítica y reflexiva, precisamente por su contribución con el desarrollo de un pensamiento crítico, capaz de la transformación individual y social.

Licenciados en Filosofía: consideran que las finalidades de la asignatura apuntan a desarrollar las competencias argumentativas, propositivas e interpretativas y de esta manera a generar en los estudiantes la capacidad de asumir posiciones críticas frente a los hechos pasados e históricos, a los hechos recientes y actuales para de esta manera aprender a proyectar el futuro. El desarrollo de los componentes antropológico, epistemológico y ontológico se orientan a la construcción del sujeto integral con compromiso social con la

responsabilidad de asumir posiciones frente al pasado, al presente y al futuro.

Licenciados en Ciencias Sociales: enfatizan en que es importante que los estudiantes se ubiquen en su propio contexto -histórico, geográfico, político, económico y cultural y puedan hacer comparaciones con otros contextos distantes. Para este propósito es imprescindible enseñarles a pensar para que puedan generar acciones de transformación social.

El presentar hechos sociales relevantes recientes en el tiempo y en el espacio, pero también hechos históricos recuperados, pretende conseguir que los estudiantes piensen, indaguen, tomen posición y planteen soluciones a los problemas sociales.

El tema de las representaciones sociales en el campo educativo adquiere relevancia e interés, pues todo docente debe conocer y potenciar su pensamiento y poner en juego su sentido común, su saber enciclopédico, su bagaje cultural y su experiencia de vida, para el diseño, implementación y ejecución de propuestas educativas significativas, en este caso, los docentes dan importancia al abordaje de hechos sociales recientes como fuente de reflexión en el aula.

Comprender las representaciones sociales sobre el proceso de enseñanza de la historia y hacia dónde se debe orientar el proceso formativo, en ese sentido y de acuerdo con el pensamiento de la persona encuestada, la escuela reclama hoy un aprendizaje que lleve a los estudiantes a desarrollar el pensamiento para comprender su realidad humana al considerar el pasado, el presente y el futuro como acontecimientos interdependientes. Entender la continuidad de la vida en la que se encuentran inmersos les permitirá adquirir identidad de sí mismos y de la sociedad en la que cohabitan con otros individuos.

De acuerdo con los datos obtenidos y analizados se puede ver claramente que privilegian una educación orientada al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y reflexivo cuya

finalidad es la problematización, comprensión, reflexión y transformación de la realidad.

Para las Ciencias Sociales y la Filosofía asignaturas complementarias por enfocarse ambas desde el componente socio antropológico y además, por la finalidad compartida de desarrollar el pensamiento social, que es al mismo tiempo pensamiento crítico, es importante el abordaje de la memoria histórica en forma explícita por su importancia y por la necesidad de generar reflexión frente a la eventual finalización del conflicto armado y consecución de la anhelada paz.

8.1.4 Sobre la visión institucional.

Desde el enfoque pedagógico institucional en relación con las CCSS y la Filosofía se enfatiza en el desarrollo del pensamiento para la resolución de problemas de la vida cotidiana, lo que evidencia una relación directa entre la enseñanza de las CCSS y la Filosofía con el desarrollo del pensamiento social.

En este sentido en la revisión documental se encontró que los diseños curriculares, estrategias pedagógicas y prácticas educativas son coherentes con el modelo pedagógico humanista, desde donde los docentes piensan y diseñan sus procesos de enseñanza aprendizaje.

Es importante relacionar las categorías que aparecieron de la revisión de los documentos a modo de conclusión de este apartado en lo que tiene que ver con el modelo educativo, las estrategias de enseñanza, las finalidades y los contenidos para la planificación de los procesos de enseñanza.

- En primer lugar, Brindar una educación de calidad desde una perspectiva humanista y una visión histórica del hombre.
- En segundo lugar, posicionarse en un modelo educativo humanista desde corrientes y

métodos pedagógicos contemporáneos, enfocados a la formación de valores humanos y cristianos y al desarrollo de habilidades de pensamiento.

- En tercer lugar, construir de conocimiento a partir prácticas educativas de docentes reflexivos con estrategias pedagógicas innovadoras para la enseñanza aprendizaje.
- En cuarto lugar, el desarrollo del pensamiento social, a partir de una propuesta educativa que integre la Historia, la Geografía, las Ciencias Económicas y Políticas la Democracia y demás áreas del saber, a partir de procesos evaluativos orientados a analizar, preguntar, debatir, reflexionar y argumentar.
- En quinto lugar, Enseñar la historia como recuerdo de hechos históricos, proporcionando a los y las estudiantes elementos de juicio suficiente para comprender la evolución de las sociedades en el tiempo histórico, analizar y explicar los sucesos principales que han caracterizado los gobiernos actuales de nuestro país, asumiendo una actitud crítica y respetuosa
- En sexto lugar, desarrollo de la Memoria histórica mediante la explicación de los hechos sociales, la enseñanza del tiempo histórico y el desarrollo del pensamiento social.

8.1.5 Consideraciones sobre la metodología de la investigación

El diseño metodológico y el modelo de análisis fueron coherentes con los planteamientos de la investigación, el diseño y la implementación de las diferentes fases del proceso como son: la revisión documental, implementación del cuestionario inicial para ser aplicado a los docentes de CCSS y Filosofía, el proceso de codificación de los cuestionarios y el planteamiento, aplicación e interpretación de la entrevista, permitió dar respuesta a la pregunta de investigación.

En relación con la construcción y aplicación del cuestionario se concluyó que fue muy extenso, planteado para docentes en ejercicio, puede generar algún rechazo para su

diligenciamiento dadas las múltiples responsabilidades de los docentes y el poco tiempo con el que cuentan, esto puede implicar que las respuestas se den de manera rápida y poco reflexiva lo que puede generar poca fiabilidad en la información recogida.

Es importante mencionar que la variedad de preguntas planteadas en el cuestionario construidas a partir de los objetivos de investigación y buscando dar respuesta a la pregunta de investigación, ofrece una gama interesante de elementos conceptuales, metodológicos y didácticos que permiten dar varias miradas complementarias a las cuestiones indagadas identificándose y comprendiéndose las representaciones sociales de los docentes sobre la memoria histórica.

La realización de las entrevistas significó una experiencia importante en el proceso investigativo, por cuanto implicó el acercamiento al grupo de docentes que participó en la investigación, el conocimiento y manejo de la técnica, y la obtención de información importante para complementar los datos recogidos e interpretados con las demás técnicas de recolección de la información.

8.2 Los aportes de la investigación

El enfoque pedagógico del Colegio es de tipo humanista y pretende ubicarse en un modelo Socio-constructivista, aunque se evidencia un proceso ecléctico que incluye varios enfoques tanto en la planeación como en la práctica de aula en lo relacionado a la CCSS y a la Filosofía.

A partir del modelo pedagógico institucional apropiado por el grupo de docentes participantes de la investigación, se identifican los criterios desde los cuales los docentes seleccionan los contenidos y diseñan, ejecutan y evalúan sus prácticas de aula, lo cual permite en cierta medida identificar sus representaciones sociales.

Los datos analizados permiten encontrar relaciones directas con los planteamientos teóricos sobre la memoria histórica, desde lo cual se puede dar respuesta a la pregunta de investigación y a los objetivos planteados.

Un aspecto muy importante es la presencia de la enseñanza del tiempo y de la historia, pero es necesario comprender el lugar de la memoria histórica en la enseñanza de las ciencias sociales y la importancia de incluirla en el desarrollo de la propuesta educativa de la Filosofía dado el componente socio-antropológico y el desarrollo de habilidades de pensamiento como finalidad primordial de dicha asignatura.

Los hallazgos encontrados corroboran la pertinencia y necesidad de indagar desde un enfoque cualitativo de la investigación, que es lo que sucede en los procesos de enseñanza aprendizaje, que le interesa a los docentes, que privilegian a la hora de seleccionar los contenidos y a qué tipo de educación le apuestan.

8.3 Sobre la formación permanente del profesorado

En este aspecto Audigier (2002) propone una formación de los docentes que sea exigente, que les permita la deconstrucción de su experiencia adquirida para poder analizarla críticamente y para reconstruir concepciones totalmente distintas y renovadas. Un análisis de la complejidad de la profesión de docente requiere el apoyo de trabajos de investigación, en particular de trabajos que se esfuerzan por tener en cuenta, incluso por poner de relieve, la especificidad de los campos enseñados.

Una pregunta muy importante debe ser planteada en aras de la construcción del pensamiento social, en este sentido ¿Qué estrategias didácticas permiten superar las dificultades, facilitan la comprensión crítica y reflexiva y promueven inquietudes en torno a lo social?

Como respuesta ineludible al cuestionamiento de las profesoras Pipkin y Sofía (2005), en su obra la formación del pensamiento social en la escuela media, puede pensarse que hay que debatir sobre los propósitos de la enseñanza de las Ciencias Sociales y las características del pensamiento social; generar y promover un pensamiento crítico en los estudiantes, así como el entendimiento de los procesos, la diferenciación de roles e intereses de los distintos actores sociales, la incorporación de valores que ponderan lo social por sobre lo individual, y esencialmente el poder interpretar los acontecimientos como parte de un proceso en el que convergen diferentes actores, sucesos, instituciones comunitarias y la sociedad.

Los docentes encuestados poseen todo un bagaje histórico que determina su ser y su hacer en relación con el ejercicio docente, esto se corrobora cuando responden a las preguntas por la experiencia profesional, dónde en general, manifiestan su paso por varias instituciones educativas, las razones para la selección de la carrera y las historias personales de vida que los conectan de manera especial con la profesión de la docencia, por lo cual conocerse a sí mismos, conocer su historia, conocer su pensamiento les permitirá realizar elecciones de tipo pedagógico y didáctico de manera significativa.

La presente investigación trató de aproximarse a lo que significaba para los profesores algunos de los aspectos centrales referidos a la práctica educativa tales como: finalidades, contenidos, estrategias de enseñanza, problemas frecuentes en los procesos de enseñanza aprendizaje y evaluación de las CCSS Y la Filosofía en relación con las representaciones sociales sobre la memoria histórica que tienen los docentes en ejercicio de dichas asignaturas.

El momento histórico por el que atraviesa Colombia, en el que los esfuerzos por alcanzar la paz son más notorios, exige una educación que brinde una educación política que permita a los estudiantes asumir posiciones y compromisos con la sociedad y el bien común.

9 Sugerencias

9.1 Para la enseñanza de la memoria histórica

La memoria histórica es un tema de gran actualidad en Colombia dado el conflicto armado y el eventual fin de la guerra, es un tema de gran relevancia social por sus implicaciones para la vida de las personas y de las comunidades, por esta razón debe ser incluido de manera explícita dentro de la planeación curricular y abordada intencionadamente para la enseñanza del tiempo histórico, del presente y del futuro, para la recuperación de los acontecimientos históricos de interés social y para el desarrollo del pensamiento social.

Los docentes de CCSS y Filosofía tienen la responsabilidad de formar sujetos librepensadores capaces de asumir posiciones críticas frente a las problemáticas sociales, esto implica una transformación del currículo, así como una investigación en didáctica que transforme las prácticas de enseñanza.

Conocer las representaciones sociales que tienen los docentes en ejercicio es necesario, pues sólo así se conocerá lo que sucede al interior del aula de clase y en las prácticas de enseñanza aprendizaje que ocurren en múltiples escenarios educativos. Conocer los criterios de selección de los contenidos, los enfoques pedagógicos desde los que se piensa el acto educativo, las finalidades, conceptos, estrategias didácticas y de evaluación y la manera como se abordan y resuelven los problemas inherentes al proceso educativo, permitirá replantear significativamente la práctica docente en las CCSS y la Filosofía.

Esta investigación es de capital importancia para la institución educativa por varias razones, la primera es que tiene como meta estratégica para la planificación realizar procesos de formación en investigación con docentes y estudiantes y por otro lado implicar a los docentes de las áreas de Ciencias Sociales y Filosofía en una investigación de tipo cualitativa, que indaga por las representaciones sociales sobre la memoria histórica en dichos docentes, a

partir de una revisión detallada de las finalidades, las estrategias de enseñanza, la selección de contenidos para la enseñanza, entre otros, a partir de lo cual percibe la necesidad de la inclusión del tema de la memoria histórica, su recuperación y adecuada utilización de manera directa en las áreas de Ciencias Sociales y Filosofía y de manera transversal y complementaria en las demás áreas.

La inclusión de la cátedra para la paz como asignatura dentro del área de las Ciencias Sociales lo cual ha implicado modificaciones en la planificación curricular, abre una buena posibilidad para desarrollar el tema de la memoria histórica en estrecha relación con el post conflicto y con los diálogos de paz, lo cual demanda la recuperación de la memoria histórica como ejercicio pedagógico de aula y la utilización de esa memoria histórica recuperada, para la generación de pensamiento crítico en los estudiantes. Todo esto les permitirá a los estudiantes comprender la problemática social, política económica y cultural que encierra el conflicto armado colombiano y asumir posiciones críticas y propositivas que promuevan el cambio social.

10 Referencias bibliográficas

- Aponte Otálvaro, J. (2012). Rutas epistémicas y pedagógicas de la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales. *Revista colombiana de educación*, 62.
- Audigier, F. (2002). Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental en Francia: temas, métodos y preguntas. Enseñanza de las ciencias sociales. *Revista de investigación*(1), 3 - 16.
- Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido* (Vol. 89). Ediciones Akal.
- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En P. Benejam , & J. Pages, *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (págs. 33-51). Barcelona: Editorial Horsori.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Ediciones Morata.
- Casilimas, S. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia: COPYRIGHT ICFES.
- Cerri, L. F., & De Amezola, G. (2007). Los jóvenes brasileños y argentinos frente a la historia: una investigación intercultural sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*(12), 31-50.
- Cook, D. A., Bordage, G., & Schmidt, H. G. (2008). Description, justification and clarification: a framework for classifying the purposes of research in medical education. *Medical education*, 42(2), 128-133.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons and evaluative criteria. *Qualitative sociology*, 13(1), 3-21.
- Creswell, J. W., & Clark , L. P. (2007). Designing and conducting mixed methods research. *Quality & uality*, 43(2), 265- 275.
- Díaz , S. M. (2014). Los métodos mixtos de investigación: Presupuestos generales y aporte a la evaluación educativa. *Revista portuguesa de pedagpía*, 48(1), 7-23.

- Díez Gutiérrez , E. J. (2013). La memoria histórica en los libros de texto escolares. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*(27), 23-41.
- Evans, R. W. (1996). A critical approach to teaching United States History. En R. W. Evans, & D. W. Saxe, *Handbook on teaching social issues* (págs. 152-160). Washington: National Council for the social studies .
- Farr, R. M. (1983). Escuelas europeas de psicología social: la investigación de representaciones sociales en Francia. *Revista mexinana de sociología*, 45(2), 641-658.
- Fernández, S. F., Sánchez, M. C., Córdoba, A., Cordero, J. M., & Largo, A. C. (2002). *Estadística descriptiva*. ESIC Editorial.
- Flick. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gerin, A. M., & Tutiaux, N. (2001). La recherche en didactique de l'histoire et de la geographie depuis 1986, essai d'analyse . *Perspectives documentaires en education*, 5-11.
- Gómez, J. (2007). Derechos humanos y políticas educativas. *Bordón Revisda de pedaagogía*, 2(59), 313-334.
- González , G., & Santisteban , A. (2012). La formación inicial del profesorado de ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en Colombia: representaciones sociales y práctica de enseñanza.
- González, G. (2013). El profesorado en formación y las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. *Unipluriversidad*, 38(13), 24-34.
- González, M. P. (2006). Conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto. *Enseñanza de las ciencias sociales Revista de investigación*, 21-30.
- Guichard, E., & Henríquez , G. (2011). Memoria histórica en Chile: una perspectiva intergeneracional desde concepción . *Reis*, 3-25.

- Jara, M. A. (2012). Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente: estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia. *Enseñanza de las ciencias sociales Revista de investigación*(11), 15-29.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología social II* (págs. 469-473). Barcelona: Paidós.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research desing. *43*(2), 265-275.
- Manguel, A. (2010). *A reader on reading*. Yale University press.
- Martínez , N., & Silva, O. (2012). La visibilización del sujeto víctima, las instituciones y las luchas políticas por la memoria como categorías de análisis para el estudio de la memoria. *Revista colombiana*(62).
- MEN. (2002). <http://roychacon/lineamientos/sociales/todo.asp>. Recuperado el 5 de 03 de 2016, de www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_1.pdf
- MEN. (7 de 2004). *articles-86313_archivo_pdf.pdf*. Recuperado el 5 de 3 de 2016, de Estándares básicos de competencias en ciencias sociales:
http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-86313_archivo_pdf.pdf
- Mora. (2002). *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici* (Vol. 2). Buenos Aires: Atenea Digital.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Muñoz , E., & Pages , J. (2012). La relación pasado-presente en la enseñanza de la historia en la educación secundaria obligatoria. *Memoria académica*, *16*, 11-38.
- Ortega, P., & Herrera, M. C. (2012). Memoria de la violencia política y formación etico política de jóvenes y maestros en Colombia. *Revista colombiana de educación*(62), 89-115.

- Pagès, J. (1979). *El tiempo histórico: Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona/Horsori.
- Pagès, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 13(55), 43-53.
- Pagès, J. (2009). *Competencia social y ciudadana* (Vol. 187). Barcelona: Aula de innovación educativa.
- Parra Monserrat, D. (2013). La conceptualización de la historia escolar y sus implicaciones didácticas: un estudio a partir del recuerdo de estudiantes de BUP. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*(27).
- Parra, J. M. (1995). *Estadística descriptiva e inferencial I* (Vol. 2). Colegio de Bachilleres.
- Pipkin, D., & Sofía, P. I. (2005). La formación del pensamiento social en la escuela media: factores que facilitan y obstaculizan su enseñanza. *Clio y Asociados*, 1(8), 85-94.
- Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, 5.
- Prats, J. (2001). *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. Junta de extremadura. Dirección general de ordenación, renovación y centros.
- Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Revista de laboratorio Historia & Ensino UEL*, 9.
- Prieto, J. A., Gómez, C. J., & Millares, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social: una experiencia en bachillerato. *Clío*(39), 1139-6237.
- Pujol, B. (2006). *La memoria de un siglo. en la educación en el siglo XX*. Kluwer Académic Publisher.

- Rodrigo, J. (2006). La guerra civil: memoria, olvido, recuperación e instrumentación. *Hispania Nova Revista de historia contemporánea*, 6, 385-410.
- Rowley, J. (1988). *Absorbing and inducing*. London: Clive Bingley Ltd.
- Rusñ, J. (1997). El libro de texto ideal: Reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de historia. *Iber Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 12(4), 79-93.
- Sacristan, J. G. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Silva, O. (2010). Entre la memoria oficial y otras memorias: disputa de saber-poder en la enseñanza de las ciencias sociales. La primera violencia en Colombia. Dos estudios sobre la infancia y la violencia. *Revista colombiana de investigación*.
- Torres, P. R. (2007). Los discursos de la memoria histórica en España. *Hispania Nova Revista de historia contemporánea*, 1-30.
- Vilá, R. (2005). *La competencia comunicativa intercultural: un estudio en el primer ciclo de la ESO*. Barcelona: Universidad de Barcelona (Tesis doctoral).
- Zabala, A. (2008). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Grao.

11 Anexos

11.1 Anexo 1. Cuestionario aplicado

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN VII Cohorte
REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE MEMORIA HISTÓRICA QUE TIENEN O
CONSTRUYEN LOS DOCENTES EN EJERCICIO DE CIENCIAS SOCIALES Y
FILOSOFÍA DEL COLEGIO SAN JOSÉ DE ARMENIA
2015

A partir de este cuestionario buscamos identificar las representaciones sociales que tienen o construyen los profesores de Ciencias Sociales y Filosofía sobre la memoria histórica, comprender los criterios para el diseño de sus prácticas de enseñanza, caracterizar dichas prácticas en términos de finalidades, estrategias de enseñanza, contenidos y evaluación, para de esta manera comprender las posibles continuidades y rupturas entre las representaciones, los diseños y las prácticas de enseñanza y establecer posibles relaciones entre la enseñanza de categorías de las Ciencias Sociales y Filosofía y el desarrollo del pensamiento social.

En una primera parte del cuestionario encontrará preguntas relacionadas con los datos personales y experiencia profesional. Una segunda parte relacionada con el conocimiento del área de Ciencias sociales: objetivos y conceptos. Una tercera parte relacionada con los conocimientos del área de saber de Ciencias Económicas, Políticas y Geografía: lineamientos, finalidades, objetivos y conceptos. En la cuarta parte encontrará los objetivos y estrategias de enseñanza de la formación para la ciudadanía. En la quinta parte encontrará preguntas relacionadas con las finalidades y estrategias de evaluación y problemas frecuentes en el desarrollo de las clases. En la sexta parte encontrará preguntas abiertas sobre la memoria histórica y el pensamiento social.

Investigador responsable.

Nelson Javier Escobar Silva Cel. 3255876449

Correo electrónico: njescobar@maristasnorandina.org

Asesor del proyecto.

Dr. Gustavo Adolfo González Valencia

Correo electrónico: gustavoalonsogonzalez@yahoo.com

CLAUSULA DE CONFIDENCIALIDAD. Tanto usted como los datos proporcionados en este instrumento estarán protegidos bajo principios de privacidad y confidencialidad, esta información será utilizada exclusivamente para los fines de esta investigación.

Apreciado docente, con el fin de desarrollar la investigación sobre las representaciones sociales que tienen o construyen los profesores en ejercicio de Ciencias Sociales y Filosofía sobre la memoria histórica, pedimos responder las preguntas que exponemos a continuación.

PRIMERA PARTE. Datos personales y experiencia profesional.

Fecha: _____

1. Sexo: Hombre____ Mujer____ Edad: Entre 25 y 30____ entre 30 y 40____ Entre 40 y 50____

2. ¿Dónde realizó su educación básica obligatoria y su educación superior?

3. Institución (es), municipio (s) y país (es)

4. ¿Cuál es su experiencia docente?

5. ¿Participa o ha participado de alguna organización/asociación juvenil? Sí__ No __
Si su respuesta es NO, debe continuar en la pregunta No. 6

5.1 ¿Durante cuánto tiempo? 0 -1 año __ 2 - 5 años __ 6 - 10 años __ 10 o más años __

5.2 ¿De qué tipo era o es la organización? Señala con una x en la casilla correspondiente.

<input type="checkbox"/>	Recreativa	<input type="checkbox"/>	Estudiantil
<input type="checkbox"/>	Religiosa	<input type="checkbox"/>	Deportiva
<input type="checkbox"/>	Cruz Roja	<input type="checkbox"/>	Ambiental
<input type="checkbox"/>	Scouts	<input type="checkbox"/>	Comunitaria
<input type="checkbox"/>	Política	<input type="checkbox"/>	Otra. Especifique

5.3 ¿Por qué participó o participa en esta organización?

6. ¿Participa o ha participado en los últimos 2__ 3 __4__5 __ años, en algún evento (curso, congreso, seminario, etc.) relacionado con la enseñanza de las Ciencias Sociales, la formación ciudadana o las competencias ciudadanas?

Sí ____ No: ____

Si se responde NO, debe pasar a la pregunta No. 7

6.1 Si marco sí, señale con una X los objetivos de los programas/eventos:

1	Conocer nuevas modalidades y estrategias de enseñanza para la enseñanza de las Ciencias Sociales
2	Actualización en contenidos disciplinares de las Ciencias Sociales
3	Adaptación de prácticas pedagógicas en Ciencias Sociales a los estudiantes y el contexto
4	Evaluación de los estudiantes en Ciencias Sociales
5	Integración de las TIC en las prácticas de clase de Ciencias Sociales

6	La didáctica de las Ciencias Sociales
7	La relación entre la enseñanza de las Ciencias Sociales y la formación ciudadana
8	Otros (precise)

Institución que la orientó el evento: _____ Año: _____

SEUNDA PARTE. Conocimiento del área de Ciencias sociales: lineamientos, finalidades, objetivos y conceptos.

7. ¿Conoce los lineamientos y los estándares de las competencias en Ciencias Sociales del MEN?

Sí: __ No: __

7.1 ¿Cómo los conoció y qué opinión tiene de ellos?

8. ¿Para usted cuáles deben ser las finalidades de la educación básica?

Lea la siguiente lista y elija tres opciones, clasifíquelas en orden de importancia y escriba los códigos en las casillas de abajo.

1	Asimilación y acumulación de información
2	Formar personas autónomas y libres
3	Acceso al conocimiento y la cultura
4	Perfeccionar la inteligencia y la memoria
5	La búsqueda de la verdad en la racionalidad
6	Desarrollo de la ciudadanía
7	Conservación de los valores
8	La formación de la identidad nacional
9	Desarrollo integral de las personas
0.	Cumplimiento del currículo prescrito y organizado por disciplinas
1.	La formación de la espiritualidad de las personas
2.	Compensación de las desigualdades
3.	Moldeamiento del comportamiento, carácter y la moral
4.	La formación de la voluntad y el carácter
5.	Desarrollo del pensamiento crítico

Orden de importancia	1	2	3
----------------------	---	---	---

Orden de importancia	1	2	3
Códigos			
Códigos			

1. Conocer la historia nacional
2. Comprender el presente a partir del pasado
3. Desarrollar el espíritu crítico sobre el pasado
4. Construir una identidad individual y colectiva
5. Reconocer el patrimonio cultural
6. Comprender el cambio y la continuidad en las sociedades
7. Conocer las diferentes épocas históricas
8. Reconocer el valor de documentos escritos en el pasado
9. Pensar el futuro a partir de las referencias del pasado
10. Reconocer los hechos más relevantes de la historia de la humanidad
11. Comprender la importancia del legado cultural
12. Desarrollar el pensamiento histórico
13. Identificar los personajes importantes y sus acciones relevantes
14. Conocer el funcionamiento de las sociedades
15. Reconstruir la memoria histórica

9. Para usted ¿cuáles deben ser los objetivos de la enseñanza de la historia?

Lea la siguiente lista y elija tres opciones, clasifíquelas en orden de importancia y escriba los códigos en las casillas de abajo.

10. En su opinión de la siguiente lista de conceptos. ¿cuáles son los cinco más importantes y los cinco menos importantes a enseñar en la clase de historia? Escriba los códigos en las casillas de abajo.

	Biografías de personajes
2	La economía
1	La continuidad y cambio social
4	La cronología/periodización
3	Las revoluciones sociales
6	La ciudadanía y la política
7	Los símbolos patrios
8	El patrimonio
9	La memoria histórica
0	Las guerras
1	Los documentos importantes
2	Los conflictos sociales
3	Las civilizaciones
	La ciencia y Tecnología a lo largo de la historia

4	
5	Pensar el futuro a partir del presente

ERCERA PARTE. Conocimientos del área de saber de Ciencias Económicas y Políticas y Geografía.

11. ¿Para usted cuáles deben ser los objetivos de la enseñanza de las Ciencias Económicas y políticas?

Lea la siguiente lista y elija tres opciones, clasifíquelas en orden de importancia y escriba los códigos en las casillas de abajo.

3. La intervención del Estado en la actividad económica.
4. Conocer el pensamiento económico en diferentes momentos históricos.

	1	2	3	4	5
Cinco más importantes					
Cinco menos importantes					

5. Interpretar los problemas económicos básicos a partir de la realidad local, provincial y nacional, en el marco de los procesos de globalización.
6. Distinguir los principales problemas que aborda la ciencia económica.
7. El estudio de los niveles de ingreso y de las teorías sobre el salario, la ganancia y la renta de la tierra.
8. El análisis del contexto histórico en el cual surgieron las distintas teorías económicas.
9. La cuestión acerca de las consecuencias del funcionamiento del actual sistema económico y social.
10. Las actividades económicas y la satisfacción de las necesidades humanas.
11. Profundizar el conocimiento de los fenómenos económicos y sus impactos sociales desde los conceptos y procedimientos básicos de la Economía.
12. Conocer la financiación de la economía.
13. Conocer las desigualdades en el acceso a los bienes.
14. Análisis reflexivo y crítico de los sistemas y ciclos económicos.
15. Conocimiento de los fenómenos económicos y sus impactos sociales desde los conceptos y procedimientos básicos de la Economía
16. Dar un tratamiento problematizador a la cuestión de la desigualdad social.
17. Comparar modelos sociales y sistemas políticos y económicos en diferentes espacios geográficos y tiempos históricos.

Orden de importancia	1	2	3
Códigos			

12. En su opinión de la siguiente lista de conceptos ¿cuáles son los cinco más importantes y los cinco menos importantes a enseñar en la clase de Ciencias Económicas y políticas para la formación de ciudadanía? Escriba los códigos en las casillas de abajo.

1. Necesidad de elegir
2. Economía
3. Oferta de bienes
4. Mercado
5. Ingreso nacional
6. Macroeconomía
7. Comercio internacional
8. Demanda
9. Economía empresarial
10. Producción
11. Pensamiento económico
12. Agentes económicos
13. Actividad económica
14. Ciencia económica
15. Problemas económicos
16. Seguridad ciudadana
17. Derechos humanos
18. Democracia
19. Impuestos
20. Convivencia
21. Participación
22. Elecciones
23. Valores
24. Ciudadanía
25. Instituciones
26. Deberes y derechos
27. Pluralidad
28. Moral
29. Ley
30. Justicia
31. Normas de vida
32. Civismo
33. Política
34. Identidad nacional
35. Mecanismos de participación
36. Perspectiva de género

	1	2	3	4	5
Cinco más importantes					
Cinco menos importantes					

Escriba otros que considere importantes y que no aparecen en el listado:

13. ¿Para usted cuáles son los objetivos de la enseñanza de la geografía?

Lea la siguiente lista y elija tres opciones, clasifíquelas en orden de importancia y escribas los códigos en las casillas de abajo.

1. Analizar los sistemas geográficos
2. Relacionar lo local y lo global
3. Contribuir a pensar el desarrollo sostenible

4. Conocer el país
5. Analizar las relaciones entre el hombre y su medio
6. Conocer los espacios y la geopolítica
7. Conocer el mundo
8. Estudiar y representar el espacio geográfico
9. Estudiar los diversos paisajes
10. Saber localizar los grandes accidentes geográficos sobre un mapa
11. Estudiar el medio
12. Estudiar la organización del espacio por las sociedades
13. Conocer los límites geográficos y las fronteras políticas
14. Identificar aspectos de distribución espacial de la economía en los territorios
15. Pensar el territorio

	1	2	3	4	5
Orden de importancia					
Códigos					

14. De la siguiente lista de conceptos en su opinión ¿cuáles son los cinco más importantes y los cinco menos importantes a enseñar en la clase de geografía? Escriba los códigos en la tabla.

1. Mapas y croquis
2. Análisis espacial
3. Centro, periferia
4. Coordenadas geográficas
5. Demografía
6. Economía
7. Los accidentes geográficos
8. Medio ambiente
9. Geopolítica
10. Relieve
11. El espacio geográfico
12. Territorios
13. La división del territorio: departamento, ciudades, barrios, etc.
14. Las regiones geográficas
15. Desarrollo sostenible

	1	2	3	4	5
Cinco más importantes					
Cinco menos importantes					

Escriba otros que considere importantes y que no aparecen en el listado:

CUARTA PARTE. Conocimiento de la formación ciudadana.

15. ¿Para usted cuáles son los objetivos de la Formación Ciudadana?

Lea la siguiente lista y elija tres opciones, clasifíquelas en orden de importancia y escribe los códigos en las casillas de abajo.

1. Conocer las instituciones y las leyes del país
2. Aprender a convivir en la diversidad
3. Generar en los estudiantes el gusto por el ejercicio de la ciudadanía
4. Construir identidad personal y social
5. Enseñar valores para la convivencia
6. Desarrollar el espíritu crítico sobre la realidad social
7. Sensibilizar sobre cuestiones del patrimonio
8. Comprender la diversidad étnica y cultural que configuran el país
9. Estudiar los Derechos Humanos y ciudadanos
10. Desarrollar inteligencia emocional
11. Dar medios de integración social y cultural
12. Motivar a la participación social y comunitaria
13. Aprender normas de comportamiento y urbanidad
14. Brindar herramientas para la solución pacífica de conflictos
15. Conocer y comprender la historia política del país

Orden de importancia	1	2	3
Códigos			

16. De la siguiente lista de estrategias ¿cuáles cree usted que se deben privilegiar en la enseñanza de las Ciencias Sociales?

Clasifíquelas según su preferencia en orden descendente, siendo 12 la más importante y 1 la menos importante:

1	Lecturas de noticias de actualidad
2	Trabajo en grupos
3	Debates
4	Búsqueda de información en Internet
5	Juego de roles
6	Videos (Películas-Documentales)
7	Dilemas éticos
8	Exposiciones del profesor
9	Exposiciones de los estudiantes

1 0	Lectura y análisis de textos
1 1	Salidas pedagógicas
1 2	Proyectos de aula
1 3	Otros (Precise)

QUINTA PARTE. Finalidades de la evaluación del aprendizaje.

- 17.** Desde la perspectiva de los maestros y maestras ¿cuáles considera usted deben ser las finalidades de la evaluación de los aprendizajes de las ciencias sociales?
Clasifíquelas en orden descendente, siendo 9 la más importante y 1 la menos importante.

1	Valorar los progresos de los aprendizajes de los estudiantes
2	Comprender la naturaleza de los errores de los estudiantes
3	Determinar el nivel de partida de los estudiantes
4	Estimar el nivel global de la clase
5	Establecer y cualificar la programación de la asignatura
6	Identificar los cambios cognoscitivos y actitudinales de los estudiantes.
7	Regular el funcionamiento de la clase
8	Poner una nota

- 18.** De la siguiente lista. ¿Qué estrategias de evaluación considera usted pertinentes para evaluar las ciencias sociales?

Clasifíquelas según su preferencia en orden ascendente, siendo 10 el más importante:

	Evaluaciones escritas de definición de conceptos
	Evaluaciones escritas de orden argumentativo
	Comentarios de textos
	Trabajo en grupos
	Exámenes tipo test
	Evaluaciones orales
	Exposiciones de los estudiantes
	Proyectos de aula
	Comportamientos y actitudes

	Participación en clase
	Otros (Cuáles)

19. De la siguiente lista ¿Cuáles problemas se ha encontrado usted al momento de enseñar Ciencias Sociales? Elija tres y clasifíquelos según orden de importancia que usted les otorga.

	Falta de interés de los estudiantes por las Ciencias Sociales
	Definir las finalidades de las Ciencias Sociales
	Las exigencias de los programas
	La heterogeneidad de niveles de los estudiantes
	Conocer a profundidad los contenidos de las disciplinas de las Ciencias Sociales
	La falta de materiales didácticos y recursos bibliográficos para la enseñanza de las Ciencias Sociales
	La falta de métodos de trabajo
	Establecer relaciones entre los diferentes conceptos de las Ciencias Sociales
	La densidad de los programas de Ciencias Sociales
	La evaluación de las competencias en Ciencias Sociales
	La conexión entre la enseñanza de las Ciencias Sociales y la vida social de los estudiantes
	El número de estudiantes en la clase de Ciencias Sociales
	Otros. ¿Cuáles?

Orden de importancia	1	2	3
Códigos			

SEXTA PARTE. Preguntas abiertas sobre el pensamiento social, la memoria histórica.

20. ¿Para usted qué es el pensamiento social?

21. ¿Para usted qué es memoria histórica?

22. ¿Considera usted que la enseñanza de las Ciencias Sociales pueda contribuir al desarrollo de la memoria histórica? Si: ____ No: ____ ¿Por qué?

23. ¿Cómo cree que ha ayudado al desarrollo de la memoria histórica desde sus procesos de enseñanza?

24. ¿Cómo ha visto que se construye memoria histórica en la escuela?

25. ¿Qué acciones docentes considera centrales en el desarrollo de la memoria histórica de sus estudiantes?

11.2 Anexo 2. Guión para la entrevista

PROYECTO: representaciones sociales sobre la Memoria Histórica que tienen los docentes de CCSS y Filosofía en ejercicio.	
1.	¿Cómo llego al campo de la docencia?
2.	¿Por qué estudió esa licenciatura?
3.	¿Qué más ha estudiado? ¿De lo que ha estudiado qué es lo que más le gusta o prefiere?
4.	¿Cómo ha sido su trayectoria profesional?
5.	¿Cuáles considera que deberían ser las finalidades de la enseñanza de la historia en la enseñanza obligatoria?
6.	¿De su formación qué es lo que prefiere enseñar?, ¿Por qué?
7.	¿Los estudiantes por qué y para qué deben aprender ciencias sociales, historia y geografía?
8.	¿Tiene alguna preferencia por alguna de los componentes que enseña: historia, geografía, ciudadanía?
9.	¿Qué contenidos considera que se deben enseñar en las clases de ciencias sociales, historia y geografía?
10.	¿Cuáles son los criterios en la construcción de su malla curricular?, ¿Cómo la construye, qué fuentes revisa, lineamientos, colegas, libros, internet?
11.	¿Cómo cree que debería enseñarse la historia en la enseñanza obligatoria?
12.	¿Cuénteme cómo diseña las clases, qué fuentes consulta, apuntes, libros, internet, etc.?
13.	¿En la enseñanza utiliza los hechos sociales cercanos en el tiempo y en el espacio?, ¿me puede decir por qué lo hace, me puede describir o contar como lo hace?
14.	¿Existe algún hecho personal o social que lo haya marcado y trate de llevar lo reflexionado o aprendido al aula de clase?
15.	Uno de los aspectos a tratar en la clase de historia es el asunto de la memoria histórica, ¿para usted que es la memoria histórica?
16.	Usted trata temas relativos a la memoria histórica en la clase ¿De qué manera?
17.	Cómo se puede recuperar o desarrollar la memoria histórica.

11.3 Anexo 3. Transcripción de la entrevista

Preguntas	LM_1	AM_1	LR_2	S_3	SV_4
¿Cuáles considera que deberían ser las finalidades	Desarrollo de competencia, interpretar,	Se debe tener la magia para que los niños aprendan	Todo acto pedagógico es político, la política tiene	No debería enseñarse para replicar lo que está escrito en	Deben conocer la historia para entender y

de la enseñanza de la historia/Filosofía en la enseñanza obligatoria?	argumentar y proponer. A través del pensamiento y conocimiento del pensamiento de otros pensadores.	a amar las Ciencias Sociales, pues la estudian desde primero hasta undécimo. La geografía es importante por la ubicación espaciotemporal y la historia es una memoria que hace parte del pasado y hay que traerla al presente y al futuro, porque estamos y para dónde vamos.	que ver con la transformación de las sociedades, en momentos críticos y coyunturales se debe cambiar la plataforma mental en la que se ha venido educando en el contexto nacional, de violación de derechos, de irracionalidad, de violencia para construir una sociedad más humana.	los libros, hay que ponerle un sentido crítico a lo que está escrito, no todo lo que está en los libros es cierto. Es bueno tomar de otras fuentes. La geografía está ligada a la historia y deben trabajarse conjuntamente.	comprender lo que tienen, lo que pasa, lo que puede venir. Si se desconoce la historia que se puede esperar, si conoces tus raíces, así mismo puedes saber lo que está pasando y lo que puede pasar a futuro.
¿Los estudiantes por qué y para qué deben aprender ciencias sociales, historia y/o geografía y/o Filosofía?	Tres componentes de la filosofía. El socio Antropológico, el epistemológico y el Ontológico. Deben aprender a desarrollar las competencias básicas. Se aprende a interpretar desde la lectura e interpretación de las fuentes, se aprende a proponer cosas nuevas a partir de los antiguos y se argumenta sus propias posiciones.	Las competencias ciudadanas tienen que ver con la convivencia y con los valores, enseñar desde el ejemplo para que reflexionen y mejoren como personas. Llevarlos en la dirección exacta.	Los estudiantes necesitan acompañamiento y educación, un enfoque holístico que permita llenar vacíos conceptuales y la formación humana. Porque es la única forma de humanizar a los estudiantes, tocando fibras sociales en las que se vean reflejados, moldear los ciudadanos del futuro, paz, solidaridad, cohesión social. Se debe trabajar la ciudadanía, se ha	Para comprender su realidad, para que puedan comparar su propio contexto con otros contextos y épocas.	Los estudiantes deben hacer lectura comprensiva y desarrollar criterios propios.

			tergiversado el enfoque del MEN, no se ha entendido la importancia de las competencias ciudadanas.		
¿Qué contenidos considera que se deben enseñar en las clases de ciencias sociales historia y geografía Filosofía?	Temas antropológicos que ayudan a pensar la realidad del hombre.	Nos regimos de acuerdo con los estándares determinados por el MEN, debería desarrollarse la cátedra de la paz en forma obligatoria.	La filosofía desde los lineamientos del MEN se ha quedado arraigada en una tradición, le dice muy poco a la realidad de los estudiantes, la filosofía es compleja dadas las características psicológicas sociales de los jóvenes, es más fácil atraerlos desde las dinámicas sociales y desde allí hacer una reflexión filosófica. La cátedra para la paz, estudios de género, ética cultural, enfoques de reconocimiento, retomar las raíces reconocimiento de grupos sociales, Formar buenos seres humanos.	Más que contenidos, realidades sociales, sucesos actuales comparados con elementos históricos que desencadenaron lo que tenemos ahora. Muchas veces se llega a la inconciencia histórica.	La familia, el lugar donde vives, conocimiento de Colombia, de su historia, acontecimientos importantes historia. Humanización. Sentido de pertenencia con el entorno y el país.
¿Cuáles son los criterios en la construcción de su malla curricular?,	De acuerdo con los lineamientos curriculares, se desarrollan	Utilizo diversas fuentes para planear la maya curricular,	Lineamientos curriculares del MEN, editoriales que proporcionan buenos textos.	Me baso en la teoría, contextualización y realidad, lo que se esté viviendo en la	Lineamientos curriculares del MEN. Temas cortos de gran impacto.

¿Cómo la construye, qué fuentes revisa, lineamientos, colegas, libros, internet?	las competencias básicas y los componentes Antropológico, Epistemológico y Ontológico. Enseñanza cronológica. Contextualizar al estudiante. Consulto innumerables fuentes. Secuencia Cronológica	complementando con información diversa.	Cuando llegué al colegio ya encontré la maya curricular determinada. En el colegio hay libertad para la construcción de la maya curricular.	realidad, no tengo en cuenta los lineamientos curriculares. La maya curricular ya estaba construida y continúe desarrollándola. Me baso en otras fuentes, colegas e internet.	El texto guía con complementos buscadores en internet. Audiovisuales.
¿Cómo cree que debería enseñarse la historia /Filosofía en la enseñanza obligatoria?	Metodología mayéutica. Pregunta y diálogo constante. El maestro como una guía. Enfoque pedagógico conceptual, a partir de la obtención del concepto se dialoga.	Tener en cuenta los estilos cognitivos de cada uno de los niños. Utilizo diferentes estrategias para realizar la clase audiovisuales, videos, textos escolares.	La historia no es algo muerto, está viva, nos define, estar en transición temporal, presente, pasado y futuro, entender que el pasado determina el presente y el futuro, las ciencias sociales deben enseñar los legados, tradiciones, culturas, lo que somos, lo que pasó todavía influencia el presente seguimos pagando lo que ocurrió históricamente, y debemos conocerlo para no repetirlo.	No tengo una metodología en particular, me gustaría utilizar la fotografía más que teoría, las imágenes, para que contextualicen, todos los temas se pueden tratar a través de imágenes.	Desarrollar el patriotismo y el sentido de pertenencia desde el estudio de acontecimientos importantes y de personajes de la historia.
¿Cuénteme cómo diseña	Planeación desde la	Planeación del área,	Acudir al texto guía SM,	Planeo la clase	Trabajamos en equipo,

las clases, qué fuentes consulta, apuntes, libros, internet, etc.?	fuelle primaria de los filósofos y prefiero planea para dos semanas. Tengo una buena biblioteca.	planeación de clase periodo a periodo garantizando una trazabilidad, utilización del texto guía, utilización de internet, actividades interactivas, planeación en equipo.	refresco textos, escucho voz de autores, Diana Uribe, páginas de internet, mi par académico, matizar mi perspectiva con otras. Traer preguntas disparadoras de otras reflexiones.	diariamente, cuando planea para varios días termina modificando lo planeado.	revisamos documentación de años anteriores, actualizamos con nuevas fuentes, busco e ideo propuestas amenas y fructíferas, lúdicas, crucigramas, sopas de letras. Se organiza todo para el periodo.
¿En la enseñanza utiliza los hechos sociales cercanos en el tiempo y en el espacio?, ¿me puede decir por qué lo hace, me puede describir o contar como lo hace?	La filosofía debe estar a la vanguardia, busca interpretar argumentar y proponer es importante hacerlo desde la situación actual.	Se hace un paralelo entre los hechos relevantes actuales y los temas desarrollados. Se profundiza en los temas a partir de experiencias cotidianas.	La mejor manera de abordar los temas por la cercanía entre el estudiante y los hechos, que entiendan porque y cómo ocurrieron, construir otras maneras y hacer múltiples explicaciones a los hechos ocurridos.	Es bueno contextualizar las noticias que desencadenan de un hecho pasado y cada vez que pasa se va convirtiendo en historia y debe enmarcarse en el contexto educativo.	De acuerdo a los temas tomamos referentes, en cuanto a la familia, utilizamos ejemplos reales de las familias de los niños para retroalimentarlas y aprender de ellas, traer a colación hechos cotidianos que permitan reflexionar en el aula.
¿Existe algún hecho personal o social que lo haya marcado y trate de llevar lo reflexionado o aprendido al aula de clase?	Trabajo en clase asuntos relacionados con la mujer.	Las experiencias personales de vida como policía, en relación con problemáticas juveniles como la drogadicción, la pobreza y la violencia. Comparto esas experiencias.	Reflexiono todo y le saco un análisis social con enfoque investigativo. A los estudiantes les gusta lo histórico pero también las anécdotas, el bochinche histórico. La construcción de la cultura,	Hace parte de la memoria histórica, la tragedia de Armero, un familiar cercano estuvo allí y escuché su testimonio, a través de los testimonios puede construir historia.	Mi misma vida es un hecho, mi proceso histórico, mis propias dificultades. Mi misma experiencia de vida sirve de retroalimentación para lo que hago y manejar las situaciones con los niños.

			lo oral, las perspectivas la identidad del ser histórico que también fue ser humano. Esencia humana de las ciencias sociales.		
Uno de los aspectos a tratar en la clase de historia es el asunto de la memoria histórica, ¿para usted que es la memoria histórica?	Memoria histórica es tener en cuenta los cimientos de la ciencia, de dónde viene, cómo surgió, cuáles son los primordiales representantes. Los estudiantes deben saber qué pasó antes de ellos, qué dijeron antes de ellos para no partir de supuestos infundados.	Recordar el pasado en relación con el mundo, el medio, los lugares, los símbolos, textos objetos, el recuento.	Reconstrucción o recolección y consolidación de todo aquello que hace que todo un pueblo sea lo que es, que una comunidad esté viviendo el tiempo que esté viviendo, bajo qué circunstancias, la consolidación de un acervo de prácticas, tradiciones, de un mundo de componentes sociales, culturales, económicos, políticos que han acontecido pero que siguen teniendo mucho impacto en la actualidad.	Es replicar lo que ya está escrito en los libros y en las fuentes. Para trascender la memoria histórica tiene que convertirse en conciencia histórica lo que implica ponerle el punto crítico a lo que ya está escrito en los libros, ponerle un sentido y cambiar las tendencias de lo que ya está dicho a través de otros autores y fuentes.	La memoria se refiere a los recuerdos, la memoria histórica se refiere a traer a nuestra mente las vivencias lo que ha pasado atrás, en la vida de un país, de una persona y avivar esa historia para entender que lo que pasa en el presente tiene relación con ese pasado e incide en la actualidad y en el futuro.
Usted trata temas relativos a la memoria histórica en la clase ¿De qué manera?	Siempre utilizo la memoria histórica. Aseguro que haya conexión cronológica entre los temas	Dependiendo del tema, discriminación racial, afro-descendencia, entre otros. Se puede explicar la historia.	Es lo que hacemos cotidianamente como docentes.	Los he tratado someramente la idea es planear las clases basado en la memoria histórica y conciencia histórica.	Cuando hablamos de Colombia y los personajes históricos avivamos los acontecimientos importantes que marcaron la historia de

	abordados.				nuestro país y de los personajes históricos. Así se aborda la memoria histórica.
¿Cómo se puede recuperar o desarrollar la memoria histórica?	Recuperar la memoria histórica para que los estudiantes conozcan lo que ha acontecido y eviten cometer errores del pasado.	Es muy importante, lo que nos enriquece, los antepasados, nuestra cultura, el amor por lo que tenemos, por lo que hemos hecho, no se puede perder esa cultura.	El discurso, la oralidad conectado con lo visual, los estudiantes hablan escucha, construyen, de transforman. Recuperamos la memoria histórica para entender el presente y proyectarnos clara y sólidamente y a cabalidad con el futuro, la prospectiva tiene que estar en la educación.	Es complicado recuperarla, pues la maya curricular lo limita a uno, La idea es cambiarla y abordad otros campos. Yo la recuperaría a través de la fotografía, hechos, personas, sentimientos.	Hay acontecimientos que es mejor dejar en el olvido, como por ejemplo lo del palacio de justicia. Es necesario que haya claridad para que haya paz en la vida de las personas. Es necesario rescatar. Si se reconoce los errores de la vida se tiende a no volverlos a cometer y si se conoce la historia de Colombia, lo que ha pasado, lo que se ha vivido puede servir para hacer o no hacer lo que no haya funcionado en el pasado. Tener sentido de pertenencia y comprender lo que está pasando.

11. 4 ANEXO 4. Consentimiento informado

Yo, Hno. José Julián Muñoz Burgos Rector del Colegio San José de los Hermanos Maristas de la Enseñanza, acepto de manera voluntaria la realización del proyecto de investigación “Representaciones sociales sobre memoria histórica que tienen los docentes en ejercicio de Ciencias Sociales y Filosofía del Colegio San José de Armenia”,

Luego de haber conocido y comprendido en su totalidad, la información sobre dicho proyecto, riesgos si los hubiera y beneficios directos e indirectos de la participación del Colegio en el estudio, y en el entendido de que:

- Puedo retirarme del proyecto si lo considero conveniente a mis intereses, aun cuando el investigador responsable no lo solicite, informando mis razones para tal decisión en la Carta de Revocación respectiva si lo considero pertinente; pudiendo si así lo deseo, recuperar toda la información obtenida de mi participación.
- No haré ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por la participación en el estudio.
- Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de la investigación, con un número de clave que ocultará mi identidad.
- Si en los resultados de la investigación se hiciera evidente algún problema relacionado con los procesos de enseñanza – aprendizaje, se me brindará orientación al respecto.
- Puedo solicitar, en el transcurso del estudio información actualizada sobre el mismo, al investigador responsable.
- También tengo acceso a las Comisiones de Investigación y Ética Institucionales en caso de que tenga una duda sobre mis derechos como participante en el estudio y podré comunicarme en cualquier momento con el Presidente y/o con el Secretario del Subcomité de Bioética del Campus.

Lugar y Fecha:

Armenia, Quindío. Marzo 16 de 2014.

Nombre y firma de quien autoriza la participación del Colegio en la investigación:

Hno. José Julián Muñoz Burgos. Rector.

Nombre y firma de quien proporcionó la información para fines de consentimiento:

Nelson Javier Escobar Silva. Investigador.

Nombre y firma del Testigo 1.

Hno. Nelson Eduardo Cardona. Vice rector.

Nombre y firma del Testigo 2.

Sandra Lorena Zuluaga. Administradora.

11. 5 Anexo 5. Categorías de la entrevista a LR_2

ENTREVISTADO LR_2		
CODIFICACIÓN ABIERTA	CODIFICACIÓN AXIAL	CODIFICACIÓN SELECTIVA
<p>Finalidades de la enseñanza de la historia/Filosofía en la enseñanza obligatoria.</p> <p>Educación política, democrática orientada a la emancipación de las personas para la transformación de la realidad.</p> <p>Aprender ciencias sociales única forma de humanizar.</p> <p>Cambiar la plataforma mental en la que se ha formado a los estudiantes</p> <p>Los sistemas económicos y la educación.</p> <p>Mostrar la esencia humana en las ciencias sociales para que sean más cercanas</p>	<p>Educación humanizadora.</p> <p>Educación política, democrática orientada a la emancipación de las personas para la transformación de la realidad.</p>	<p>Una educación política, integral y holística emancipadora y humanizadora orientada hacia la formación democrática y construcción de ciudadanía.</p>
<p>Los estudiantes por qué y para qué deben aprender ciencias sociales, historia y geografía y/o Filosofía.</p> <p>Cátedra para la paz y estudios de género.</p> <p>Consumos de valores diferentes a los democráticos.</p> <p>Procesos de socialización en diversos contextos con diferentes consumos de valores.</p> <p>Educación y economía, países pobres forman para el trabajo.</p> <p>El machismo viene de la desigualdad social.</p> <p>Formar en y para la ciudadanía.</p> <p>La política tiene que ver con la transformación de la sociedad.</p> <p>Los docentes no han sabido entender y enseñar las competencias ciudadanas.</p> <p>Preferencia por la política.</p> <p>Todo acto pedagógico es político.</p>	<p>Formación política democrática y construcción de ciudadanía.</p> <p>Procesos de socialización en diversos contextos con diferentes consumos de valores.</p>	<p>Una educación política, integral y holística emancipadora y humanizadora orientada hacia la formación democrática y construcción de ciudadanía.</p>
<p>Criterios en la construcción de la malla curricular, Cómo la construye, .qué fuentes revisa, lineamientos, colegas, libros, internet. Cómo diseña las clases, qué fuentes consulta, apuntes, libros, internet, etc.</p> <p>Acudir al libro guía, refrescar conocimientos.</p> <p>El colegio me da libertad para complementar el currículo.</p> <p>El trabajo con comunidades vulnerables sensibiliza y capacita para abordar cualquier población.</p> <p>Internet, autores como Diana Uribe.</p> <p>Lineamientos curriculares, editoriales.</p>	<p>Planeación de la enseñanza de las ciencias sociales y la filosofía a partir de diferentes fuentes</p>	<p>Enseñanza de las ciencias sociales y la filosofía desde un enfoque pedagógico ecléctico integral a partir de consultar diferentes fuentes y utilizar variadas estrategias pedagógicas, la reflexión y análisis</p>

<p>Cómo cree que debería enseñarse la historia /Filosofía en la enseñanza obligatoria</p> <p>Propuesta pedagógica ecléctica que implica diferentes enfoques pedagógicos.</p>	<p>Enfoque pedagógico ecléctico integral y con perspectiva holística para la enseñanza de las ciencias sociales y la filosofía</p>	<p>de hechos sociales históricos en el aula de manera contextualizada</p>
<p>Contenidos que se deben enseñar en las clases de ciencias sociales historia y geografía Filosofía.</p> <p>Docente de Filosofía con maestría en ciencias sociales.</p> <p>Experiencia en diferentes ámbitos educativos.</p> <p>Flexibilidad académica.</p> <p>Formación universitaria, continua, actualización.</p> <p>He descubierto que a los estudiantes les gusta lo histórico sino también las anécdotas de los hechos históricos.</p> <p>Impactar al estudiante e inducirlo a la respuesta.</p> <p>La filosofía se ha quedado arraigada en una tradición que dice muy poco a la realidad de los estudiantes.</p> <p>Nueva experiencia.</p>	<p>Enseñar la historia desde hechos históricos y la realidad de los estudiantes.</p>	
<p>Utilización en la enseñanza de los hechos sociales cercanos en el tiempo y en el espacio, por qué y como lo hace.</p> <p>Hecho personal o social que lo haya marcado y trate de llevar lo reflexionado o aprendido al aula de clase.</p> <p>Algo muy poderoso en la clase es el discurso.</p> <p>Asumir la docencia por vocación.</p> <p>Cuando en los profesionales se encuentran actualizados la competencia por el empleo es muy fuerte.</p> <p>Par académico para discutir preguntas orientadoras.</p> <p>Reflexiono y hago análisis socia a los hechos personales.</p> <p>Todo acto pedagógico es político.</p>	<p>Reflexión y análisis de hechos sociales en el aula.</p>	
<p>Uno de los aspectos a tratar en la clase de historia es el asunto de la memoria histórica, para usted qué es la memoria histórica.</p> <p>Usted trata temas relativos a la memoria histórica en la clase.</p> <p>Recuperación y desarrollo de la memoria histórica.</p> <p>A partir del discurso.</p> <p>Cercanía entre el estudiante y los hechos.</p> <p>Consolidación de todo lo que hace que un pueblo sea lo que es.</p> <p>Consolidación de un acervo de prácticas culturales que tienen un impacto en la sociedad.</p> <p>Consolidamos como docentes la memoria</p>	<p>Consolidación de todo lo que hace que un pueblo sea lo que es, de un acervo de prácticas culturales que tienen un impacto en la sociedad, la historia determina el presente y el futuro.</p> <p>Cambio y continuidad</p>	<p>La memoria histórica se configura a partir del discurso y la cercanía entre el estudiante y los hechos históricos, lo que permite la consolidación de un acervo de prácticas culturales que tienen un impacto en la sociedad.</p>

<p>histórica en el aula.</p> <p>El ser histórico también fue ser humano.</p> <p>La historia determina nuestro presente y futuro.</p> <p>La historia no es algo muerto, está viva.</p> <p>Lo que pasó influencia el presente, enmendar los errores para tener una perspectiva clara.</p> <p>Recuperar la cohesión social que se ha perdido.</p> <p>Transición temporal pasado presente y futura indistintamente.</p>		
---	--	--

11. 6 Anexo 6 Categorías de la entrevista a AM_1

ENTREVISTADO AM_1		
CODIFICACIÓN ABIERTA	CODIFICACIÓN AXIAL	CODIFICACIÓN SELECTIVA
<p>Los estudiantes por qué y para qué deben aprender ciencias sociales, historia y geografía y/o Filosofía.</p> <p>Geografía es fundamental para la ubicación y la historia es una memoria que hace parte del pasado y hay que volverla al presente y al futuro para saber de dónde venimos y para dónde vamos.</p> <p>La enseñanza de las competencias ciudadanas es fundamental.</p> <p>La historia es lo que nos enriquece, la cultura, los hechos lo que amamos, no podemos perder la cultura.</p> <p>Veo necesaria la enseñanza desde la cátedra de la paz.</p>	<p>La historia es una memoria que hace parte del pasado y hay que volverla al presente y al futuro para saber de dónde venimos y para dónde vamos.</p> <p>La historia es lo que nos enriquece, la cultura, los hechos lo que amamos, no podemos perder la cultura.</p>	<p>Entender la historia como una memoria que hace parte del pasado, lo que nos enriquece, la cultura, los hechos, lo que amamos que debe ser traída al presente para saber de dónde venimos y para dónde vamos.</p>
<p>Criterios en la construcción de la malla curricular, Cómo la construye, .qué fuentes revisa, lineamientos, colegas, libros, internet. Cómo diseña las clases, qué fuentes consulta, apuntes, libros, internet, etc.</p> <p>La enseñanza de las competencias ciudadanas es fundamental.</p> <p>Las competencias ciudadanas están inmersas en las CCSS.</p> <p>Las competencias ciudadanas se desarrollan permanentemente en todos los momentos y lugares.</p> <p>Se aprovecha para hacer un recorrido histórico desde el tema de la afrocolombianidad.</p> <p>Seguimos el libro guía escogido para cada nivel y lo complementamos con fuentes varadas.</p>	<p>La enseñanza de las competencias ciudadanas es fundamental, en las CCSS, se desarrollan permanentemente en todos los momentos y lugares.</p> <p>Seguimos el libro guía escogido para cada nivel y lo complementamos con fuentes varadas.</p>	<p>La enseñanza de las CCSS para el desarrollo de las competencias ciudadanas mediante la utilización de los textos guía, fuentes varadas, el juego y la historia personal de vida que permita iluminar y reflexionar los temas desarrollados en las clases</p>

<p>Cómo cree que debería enseñarse la historia /Filosofía en la enseñanza obligatoria.</p> <p>El juego tiene un lugar importante en lo didáctico.</p> <p>Planeamos por áreas bajo la dirección del jefe de área.</p> <p>Seguimos el libro guía escogido para cada nivel y lo complementamos con fuentes varadas.</p> <p>Ser recursivo al utilizar recursos para la planeación partiendo de los estándares y lineamientos curriculares.</p> <p>Utilizar varias fuentes.</p> <p>Veo necesaria la enseñanza desde la cátedra de la paz.</p>	<p>El juego tiene un lugar importante en lo didáctico, el libro guía escogido para cada nivel, utilizar recursos para la planeación partiendo de los estándares y lineamientos curriculares.</p>	
<p>Utilización en la enseñanza de los hechos sociales cercanos en el tiempo y en el espacio, por qué y como lo hace.</p> <p>Hecho personal o social que lo haya marcado y trate de llevar lo reflexionado o aprendido al aula de clase.</p> <p>Estudie pedagogía infantil y ejercí 17 años como docente en la policía.</p> <p>Estudié porque sentí la necesidad de trabajar con los niños de los policías.</p> <p>Hay que tener la magia para que los estudiantes se enamoren de las CCSS. Los hijos de los policías permaneces sólo por la ocupación de sus padres.</p> <p>Me apasiona transmitir lo que yo sé a los niños.</p> <p>Me gustan las ciencias sociales.</p> <p>Me he preparado en inglés, gestión de calidad y Tic.</p> <p>Me motivé por la docencia en mi experiencia como policía.</p> <p>Mi historia de vida personal me permite iluminar y reflexionar en el aula.</p>	<p>Hay que tener amor para que los estudiantes se enamoren de las CCSS en el aula.</p> <p>La historia personal de vida permite al docente iluminar y reflexionar los temas desarrollados en las clases.</p>	
<p>Uno de los aspectos a tratar en la clase de historia es el asunto de la memoria histórica, para usted qué es la memoria histórica.</p> <p>Usted trata temas relativos a la memoria histórica en la clase.</p> <p>Recuperación y desarrollo de la memoria histórica.</p> <p>Cuando fui policía hubo varios hechos que me marcaron, violaciones, situaciones de pobreza, consumo de drogas.</p> <p>Hago paralelos entre los temas planeados y hechos sociales actuales.</p> <p>Hay que abordar la memoria histórica permanente mente.</p> <p>La historia y la geografía están ligadas.</p>	<p>Recuperación y desarrollo de la memoria histórica</p> <p>Haciendo paralelos entre los temas planeados y hechos sociales actuales.</p> <p>Recordar el pasado, lugares, símbolos y hechos sociales recientes para la enseñanza.</p>	<p>Recuperación y desarrollo de la memoria histórica con los estudiantes mediante el recuerdo de hechos sociales pasados y recientes haciendo paralelos entre los temas planeados y los hechos sociales actuales.</p>

<p>Me gusta que los estudiantes sientan la historia y la geografía y como han evolucionado.</p> <p>Por ejemplo cuando se toca el tema de la afrocolombianidad a partir de una noticia de discriminación racial.</p> <p>Recordar el pasado, lugares textos, recuerdos, símbolos.</p> <p>Utilizo hechos sociales recientes para la enseñanza.</p>		
---	--	--

11.4 7 Anexo No 7 Categorías de la entrevista a S_3

ENTREVISTADO S_3		
CODIFICACIÓN ABIERTA	CODIFICACIÓN AXIAL	CODIFICACIÓN SELECTIVA
<p>Los estudiantes por qué y para qué deben aprender ciencias sociales, historia y geografía y/o Filosofía.</p> <p>Inconciencia histórica.</p> <p>No cuento con una experiencia didáctica.</p> <p>No enseñar contenidos, sino realidades sociales.</p> <p>No puedo cambiar los temas pero tengo libertad para contextualizar los contenidos.</p> <p>No se debe replicar lo que dicen los libros.</p>	<p>Enseñar realidades sociales en forma contextualizada.</p>	<p>Ayudar a los estudiantes a comprender su realidad y a identificarse con ella a través de la enseñanza de testimonios de vida y la comparación de los contextos enseñados con los contextos reales.</p>
<p>Cómo cree que debería enseñarse la historia /Filosofía en la enseñanza obligatoria.</p> <p>Contenidos que se deben enseñar en las clases de ciencias sociales historia y geografía Filosofía.</p> <p>A partir de los testimonios se puede construir historia.</p> <p>A través de la fotografía, más que de teorías pues los estudiantes se motivan.</p> <p>Comparando los contextos enseñados con los contextos reales.</p> <p>Comprender su realidad y sentirse identificados con ella.</p> <p>Enseñar geografía sin desligarla de la historia.</p>	<p>Enseñando a través de testimonios y el análisis de fotografía, comparando los contextos enseñados con los contextos reales, se ayuda a los estudiantes a comprender su realidad y sentirse identificados con ella.</p>	
<p>Criterios en la construcción de la malla curricular, Cómo la construye, .qué fuentes revisa, lineamientos, colegas, libros, internet. Cómo diseña las clases, qué fuentes consulta, apuntes, libros, internet, etc.</p> <p>Contextualización de los contenidos.</p>	<p>Contextualización de los contenidos de los libros de texto y las noticias para ponerle un sentido crítico a la historia.</p>	<p>Enseñar geografía sin desligarla de la historia, contextualizando los contenidos de los libros de texto y las noticias, para motivar a los estudiantes por las</p>

<p>Contextualizar las noticias. Internet y colegas, pues los libros de texto son muy repetitivos. Ponerle un sentido crítico a la historia. Prefiero planear la clase diariamente, pues el cambio es constante. Quisiera planear las clases basado en la memoria histórica y en la conciencia histórica. Replicar lo que ya está escrito en los textos. Teoría contextualización y realidad.</p>		ciencias sociales.
<p>Utilización en la enseñanza de los hechos sociales cercanos en el tiempo y en el espacio, por qué y como lo hace. Hecho personal o social que lo haya marcado y trate de llevar lo reflexionado o aprendido al aula de clase. A través de la fotografía recuperaría la memoria. Casi no tengo en cuenta los lineamientos curriculares. De la licenciatura en ciencias sociales me interesa la historia. Enseñar geografía pues se deja relegada por privilegiarse la historia. Enseñar geografía sin desligarla de la historia. Experiencia profesional afín a las ciencias sociales. Hechos, contextos Sentimientos a través de la fotografía. La tragedia de Armero me marcó pues un pariente cercano la padeció y puede conocer la tragedia a través de él. Motivación por las ciencias sociales.</p>	<p>Enseñar geografía sin desligarla de la historia generando motivación por las ciencias sociales a través del análisis de la fotografía.</p>	
<p>Uno de los aspectos a tratar en la clase de historia es el asunto de la memoria histórica, para usted qué es la memoria histórica. Usted trata temas relativos a la memoria histórica en la clase. Es complicado recuperar la memoria histórica por la maya curricular predeterminada. Los hechos pasados se convierten en historia. Para abordar la memoria histórica es necesario cambiar la maya curricular. Para trascender la memoria histórica hay que convertirla en conciencia histórica. Ponerle un sentido crítico a la historia. Ponerle un sentido crítico a lo que está en los libros.</p>	<p>Desde una malla curricular predeterminada es complicado recuperar la memoria histórica</p> <p>Para trascender la memoria histórica hay que convertirla en conciencia histórica sin replicar lo que ya está escrito en los textos verificando la información que contienen los textos y consultando fuentes</p>	<p>Para trascender la memoria histórica hay que convertirla en conciencia histórica sin replicar lo que ya está escrito en los textos lo cual implica transformar los procesos de planeación curricular.</p>

<p>Quisiera planear las clases basado en la memoria histórica y en la conciencia histórica.</p> <p>Replicar lo que ya está escrito en los textos.</p> <p>Sucesos actuales comparados con acontecimientos históricos.</p> <p>Teoría contextualización y realidad.</p> <p>Verificar la información que contienen los textos y consultar tanto fuentes Primarias como secundarias.</p>	<p>primarias como secundarias.</p>	
---	------------------------------------	--

11.5 8 Anexo 8 Codificación de la entrevista a SV_4

ENTREVISTADO SV_4		
CODIFICACIÓN ABIERTA	CODIFICACIÓN AXIAL	CODIFICACIÓN SELECTIVA
<p>Los estudiantes por qué y para qué deben aprender ciencias sociales, historia y geografía y/o Filosofía.</p> <p>Es bueno que los estudiantes entiendan a partir de ejemplos.</p> <p>Es necesario que haya claridad para que haya paz en los corazones.</p> <p>Formar en el patriotismo.</p> <p>Necesitamos enseñar a los estudiantes a reflexionar y comprender.</p>	<p>Necesitamos enseñar a los estudiantes a reflexionar y comprender a partir de ejemplos.</p>	<p>Enseñar a los estudiantes a reflexionar y comprender la historia para comprender cómo el pasado interfiere en el presente y en el futuro, pues si se conoce la historia se evitará repetirla cuando sea mejor evitarla.</p>
<p>Cómo cree que debería enseñarse la historia /Filosofía en la enseñanza obligatoria.</p> <p>Contenidos que se deben enseñar en las clases de ciencias sociales historia y geografía Filosofía.</p> <p>Conocer la historia para comprender lo que pasa.</p> <p>El pasado interfiere en el presente y en el futuro.</p> <p>Enseñanza tradicional de acontecimientos históricos y fiestas patrias.</p> <p>Enseñar la historia a través de personajes.</p> <p>Enseñar la historia de Colombia.</p> <p>Hay acontecimientos que es mejor dejar en el olvido.</p> <p>Si se conoce la historia se evitará repetirla cuando sea mejor evitarla.</p> <p>Si se desconoce la historia Qué se puede esperar.</p>	<p>Enseñar la historia a través de personajes, pues si se conoce la historia se evitará repetirla cuando sea mejor evitarla.</p>	
<p>Criterios en la construcción de la malla curricular, Cómo la construye, .qué fuentes revisa, lineamientos, colegas, libros, internet. Cómo diseña las clases, qué fuentes consulta, apuntes, libros, internet, etc.</p> <p>Consultamos diferentes fuentes de información.</p> <p>Hago la planeación partiendo de los lineamientos curriculares.</p> <p>Planeamos clases lúdicas.</p> <p>Planeo utilizando un libro de texto.</p>	<p>Planear clases lúdicas utilizando libros de texto, consultando diferentes fuentes de información y partiendo de los lineamientos curriculares.</p>	<p>Planear clases lúdicas enseñando a los estudiantes a reflexionar utilizando libros de texto, consultando diferentes fuentes de información y partiendo de los lineamientos</p>

Realizamos la planeación en equipo. Revisión de planeaciones pasadas.		curriculares.
<p>Utilización en la enseñanza de los hechos sociales cercanos en el tiempo y en el espacio, por qué y como lo hace.</p> <p>Hecho personal o social que lo haya marcado y trate de llevar lo reflexionado o aprendido al aula de clase.</p> <p>Aunque trabajé en otros oficios no dejé mi vocación de educadora.</p> <p>Conocimientos innatos como la música me ha ayudado en mi práctica docente.</p> <p>Es bueno que los estudiantes entiendan a partir de ejemplos.</p> <p>Escogí ser docente por gusto y opción personal.</p> <p>Homologación de materias en tres universidades para poder licenciarme.</p> <p>Licenciatura en preescolar.</p> <p>Me siento quedada al no poder actualizar mis estudios.</p> <p>Necesitamos enseñar a los estudiantes a reflexionar y comprender.</p> <p>Siempre me he desempeñado como docente desde los 17 años</p>	<p>Conocimientos innatos como la música y los ejemplos de la vida ayudan a la reflexión y la comprensión en la práctica docente.</p>	
<p>Uno de los aspectos a tratar en la clase de historia es el asunto de la memoria histórica, para usted qué es la memoria histórica.</p> <p>Usted trata temas relativos a la memoria histórica en la clase.</p> <p>Memoria histórica es traer al presente las vivencias pasadas de un individuo o sociedad.</p> <p>Si se desconoce la historia Qué se puede esperar.</p> <p>Visión tradicional de la enseñanza de la memoria histórica.</p>	<p>Memoria histórica es traer al presente las vivencias pasadas de un individuo o sociedad.</p> <p>Si se conoce la historia se evitará repetirla cuando sea mejor evitarla.</p>	<p>Conocer la historia evitará repetirla, pues tener memoria histórica es traer al presente las vivencias pasadas de un individuo o sociedad.</p>

11.6 9 Anexo 9 Codificación de la encuesta a LM_1

ENTREVISTADO LM_1 Fil		
CODIFICACIÓN ABIERTA	CODIFICACIÓN AXIAL	CODIFICACIÓN SELECTIVA
<p>Los estudiantes por qué y para qué deben aprender ciencias sociales, historia y geografía y/o Filosofía.</p> <p>Desarrollar el pensamiento en los estudiantes.</p> <p>Desarrollar competencias interpretativas argumentativas y propositivas.</p> <p>Desarrollar las competencias básicas.</p> <p>Explicación y obtención del concepto, planteamiento de preguntas para generar</p>	<p>Desarrollar competencias interpretativas argumentativas y propositivas para pensar la realidad del hombre.</p>	<p>Desarrollar competencias interpretativas argumentativas y propositivas teniendo en cuenta los cimientos de la ciencia, origen,</p>

<p>conocimientos.</p> <p>Finalidades de la enseñanza de la filosofía.</p> <p>Pensar la realidad del hombre es lo que la sociedad le exige a la escuela.</p>		<p>historia y representantes para pensar la realidad del hombre.</p>
<p>Cómo cree que debería enseñarse la historia /Filosofía en la enseñanza obligatoria.</p> <p>Contenidos que se deben enseñar en las clases de ciencias sociales historia y geografía Filosofía.</p> <p>Interpretar desde la lectura de los filósofos.</p> <p>Soy una docente reflexiva en la planeación ejecución y evaluación de la práctica docente.</p> <p>Tener en cuenta los cimientos de la ciencia, origen, historia y representantes.</p>	<p>Tener en cuenta los cimientos de la ciencia, origen, historia y representantes, interpretar desde la lectura de los filósofos.</p>	
<p>Criterios en la construcción de la malla curricular, Cómo la construye, .qué fuentes revisa, lineamientos, colegas, libros, internet. Cómo diseña las clases, qué fuentes consulta, apuntes, libros, internet, etc.</p> <p>A través de los lineamientos curriculares.</p> <p>Colegas, internet y tendencias actuales de la filosofía.</p> <p>Componentes antropológicos, epistemológicos y ontológicos.</p> <p>Construcción de la malla curricular.</p> <p>Interpretar desde la lectura de los filósofos.</p> <p>La Filosofía debe estar a la vanguardia.</p> <p>Los componentes antropológicos, hombre, entorno social, cultural y político.</p> <p>Miro que haya una conexión cronológica en los temas a desarrollar.</p> <p>Pensar la realidad del hombre es lo que la sociedad le exige a la escuela.</p> <p>Planeo desde el libro de Santillana.</p> <p>Planeo desde la fuente primaria de los autores.</p> <p>Planeo para dos semanas.</p> <p>Pregunta y dialogo constante.</p> <p>Proponer desde las teorías antiguas.</p> <p>Sigo un orden cronológico de la historia de la filosofía secuencia cronológica.</p>	<p>A través de los lineamientos curriculares, colegas, internet y tendencias actuales de la filosofía.</p> <p>Los componentes antropológicos, hombre, entorno social, cultural y político.</p> <p>Miro que haya una conexión cronológica en los temas a desarrollar.</p>	<p>Conexión cronológica en los temas a desarrollar a de partir de lineamientos curriculares, colegas, internet y tendencias actuales de la filosofía para desarrollar los componentes antropológicos, hombre, entorno social, cultural y político de una manera reflexiva.</p>
<p>Utilización en la enseñanza de los hechos sociales cercanos en el tiempo y en el espacio, por qué y como lo hace.</p> <p>Hecho personal o social que lo haya marcado y trate de llevar lo reflexionado o aprendido al aula de clase.</p> <p>10 años de experiencia docente en el área de filosofía y en preicfes.</p> <p>Argumentar su propio punto de vista sobre los planteamientos de los filósofos estudiados.</p> <p>El maestro como una guía no como alguien que imparte conocimientos.</p> <p>Enfoque pedagógico conceptual.</p> <p>Estudié la licenciatura en filosofía y letras por influencia directa de mi maestro.</p> <p>Mayéutica socrática- hacer parir el</p>	<p>Docente reflexiva en la planeación ejecución y evaluación de la práctica docente.</p>	

<p>conocimiento.</p> <p>Pregunta y dialogo constante.</p> <p>Pude ser ingeniera de sistemas y preferí filosofía y letras.</p> <p>Ser licenciada en Filosofía fue lo que quise ser no lo que me tocó ser.</p> <p>Siendo monitora de mis compañeros me motivé para ser docente.</p> <p>Soy docente por influencia directa de mis maestros.</p> <p>Soy una docente reflexiva en la planeación ejecución y evaluación de la práctica docente.</p>		
<p>Uno de los aspectos a tratar en la clase de historia es el asunto de la memoria histórica, para usted qué es la memoria histórica.</p> <p>Usted trata temas relativos a la memoria histórica en la clase.</p> <p>Es importante enseñar la historia de la filosofía.</p> <p>Es importante recuperar la memoria histórica para evitar cometer errores del pasado en el presente y en el futuro.</p> <p>Saber que paso antes, que se dijo antes, quien lo dijo y para qué lo dijo.</p> <p>Se puede interpretar, argumentar y proponer desde el estudio de hechos sociales cercanos en el espacio y en el tiempo.</p> <p>Siempre utilizo la memoria histórica en mis clases.</p> <p>Tener en cuenta los cimientos de la ciencia, origen, historia y representantes.</p>	<p>Es importante enseñar la historia de la filosofía, recuperar la memoria histórica para evitar cometer errores del pasado en el presente y en el futuro.</p> <p>Saber que paso antes, que se dijo antes, quien lo dijo y para qué lo dijo.</p> <p>Se puede interpretar, argumentar y proponer desde el estudio de hechos sociales cercanos en el espacio y en el tiempo.</p>	<p>Recuperar la memoria histórica implica Interpretar, argumentar y proponer desde el estudio de hechos sociales históricos y cercanos en el espacio y en el tiempo, saber que paso antes, que se dijo, quien y para qué lo dijo con el fin de evitar cometer errores del pasado en el presente y en el futuro.</p>

11.7 Anexo 10 Codificación de la revisión documental

CODIFICACIÓN DE LA DOCUMENTACIÓN INSTITUCIONAL		
CODIFICACIÓN ABIERTA	CODIFICACIÓN AXIAL	CODIFICACIÓN SELECTIVA
<p>Tradiciones cristianas</p> <p>Estudio del evangelio</p> <p>Concepción cristiana del hombre</p> <p>Proyección de vida</p> <p>Pluridimensional</p> <p>Humanización</p> <p>Realización personal</p> <p>Espíritu de familia.</p> <p>Respeto por la diferencia.</p> <p>Autoestima</p> <p>Liderazgo</p> <p>Constructivismo</p>	<p>Modelo pedagógico orientado a la educación integral de los educandos.</p> <p>Educación católica para una concepción cristiana del hombre de la vida y del mundo.</p> <p>Una educación humanista orientada a la formación de del ser humano integral.</p> <p>Corrientes pedagógicas contemporáneas desde una perspectiva humanista del</p>	<p>Modelo educativo humanista desde corrientes y métodos pedagógicos contemporáneos, enfocado a la formación de valores humanos y cristianos, al desarrollo de habilidades de pensamiento ya facilitar el aprendizaje y la formación integral de los educandos al estilo marista.</p> <p>Estructura curricular para</p>

<p>Dominancia cerebral Inteligencias múltiples Inteligencia emocional Escuela pedagógica Pedagogía integral Pedagogía marial Pedagogía del amor Pedagogía de la presencia Pedagogía de la sencillez Amor al trabajo Pedagogía participativa Pedagogía de la solidaridad. Estilo pedagógico</p>	<p>proceso de enseñanza aprendizaje al estilo marista. Métodos de aprendizaje al estilo marista para facilitar el aprendizaje y la formación integral de los educandos. Estructura curricular para la construcción de conocimiento en el Estilo Pedagógico Marista Estrategias pedagógicas para la enseñanza aprendizaje desde el estilo pedagógico marista. Prácticas educativas de acuerdo con el estilo pedagógico marista. Propósitos y criterios de la evaluación al estilo marista. Representaciones sociales de los docentes y estudiantes sobre su rol particular.</p>	<p>la construcción de conocimiento a partir prácticas educativas de docentes reflexivos con estrategias pedagógicas innovadoras para la enseñanza aprendizaje de acuerdo con el estilo pedagógico marista.</p>
<p>Propósitos y metas de formación Proceso de aprendizaje en el estilo pedagógico marista. Acción docente. Acompañamiento. Aprendizaje colaborativo y cooperativo. Descubrimiento guiado. Socialización del aprendizaje. Métodos de aprendizaje. Autonomía. Autorregulación. Autoaprendizaje. Ambientes de aprendizaje. Modelo de formación maristas. Evaluación del aprendizaje Prácticas educativas. Vivencia de los valores cristianos. Sensibilidad de la comunidad educativa. Disposición natural para pensar. Desarrollo meta cognitivo. Protagonismo del estudiante. Pedagogía problematizadora. Formación integral</p>	<p>Calidad educativa orientada a la generación de una cultura del mejoramiento continuo. Desarrollo de habilidades de pensamiento para la resolución de problemas de la vida cotidiana. Educación por competencias orientada a la formación de seres integrales desde una perspectiva humanista. Enseñanza de la historia como recuerdo de hechos históricos. Evaluación del aprendizaje al estilo marista. Desarrollo de la Memoria histórica mediante la explicación de los hechos sociales, la enseñanza del pensamiento social. Modelo pedagógico humanista desde una visión holística del hombre. Práctica docente.</p>	<p>Educación de calidad desde una perspectiva humanista y una visión histórica del hombre orientada al desarrollo de seres integrales y competentes con habilidades de pensamiento para la resolución de problemas de la vida cotidiana. Memoria histórica Enseñanza de la historia como recuerdo de hechos históricos. Desarrollo del pensamiento social.</p>

<p>marista.</p> <p>Identificar y expresar los cambios políticos, económicos y sociales ocurridos en el siglo XIX y comienzos del siglo XX, que permitieron la consolidación de la Nación Colombiana, asumiéndolo con identidad y respeto.</p> <p>El área de ciencias Sociales es importante porque proporciona a los y las estudiantes elementos de juicio suficiente para comprender la evolución de las sociedades en el tiempo específicamente la historia.</p> <p>Interrelación con los diferentes contextos históricos para hacer interpretaciones que faciliten la construcción de posibles alternativas de solución al orden social establecido.</p>		
---	--	--